

Innagerende atferd og selvoppfatning

Hva er innagerende atferd, og hvordan kan skolen bidra til å styrke selvoppfatningen hos elever som viser slik atferd?

Hanna Lind



Hovedoppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet, Pedagogisk
Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

29.11.05

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: Innagerende atferd og selvoppfatning.

”Hva er innagerende atferd, og hvordan kan skolen styrke selvoppfatningen hos elever som viser slik atferd? _

AV: Hanna LIND

EKSAMEN: Profesjonsstudiet i pedagogikk

SEMESTER: Høsten 2005

STIKKORD:

- Pedagogisk psykologi
- Problematferd
- Selvoppfatning

Problemområde

Denne oppgaven omhandler temaet innagerende atferd og selvoppfatning. Min problemstilling er:

”Hva er innagerende atferd, og hvordan kan skolen bidra til å styrke selvoppfatningen hos elever som viser slik atferd?”

Temaet problematferd får i dag stor oppmerksomhet både i samfunnet og innenfor vårt fagområde. Det er imidlertid utagerende elever som har fått mest fokus.

Innagerende elever som blant annet kan være stille, passive, ensomme, engstelige og sjenerte, har imidlertid ikke fått den samme oppmerksomheten. Dette selv om atferden er relativt vanlig og kan være belastende for eleven det gjelder. Derfor bør et økt fokus rettes mot denne eleven med vekt på forståelse og utvikling av egnede tiltak.

Negativ selvoppfatning blir gjerne assosiert med denne elevgruppen. Tiltak som går på å styrke disse elevenes selvoppfatning kan derfor være gunstige, og eventuelt forbedre elevens fungering og trivsel i skolen. Sosial-kognitiv teori og Banduras ”self-efficacy”- begrep er en anerkjent tilnærming til selvoppfatning, og det sentrale anliggendet i oppgaven handlet om hvordan skolen kan øke innagerende elevers forventning om mestring

Metode

Problemstillingene har blitt belyst gjennom en teoretisk tilnærming, og den bygger derfor på et studium av relevant teori og empiri. Kvalitetssikring og kildekritikk har derfor vært viktige prinsipper.

Kilder

Den teori og empiri jeg har brukt har i hovedsak omhandlet temaer som problematferd, innagerende atferd, selvoppfatning, relasjoner og sosial kompetanse. Når det gjelder norske forfattere har jeg benyttet meg av for eksempel Thomas

Nordahl, Ingrid Lund, Terje Ogden, Mari-Anne Sørli, Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik. I forhold til utenlandsk litteratur har Albert Bandura vært særlig sentral.

Resultater

Begrepet innagerende atferd sikter til elever som for eksempel er stille, passive i forhold til undervisning og sosialt liv i skolen, ensomme, engstelige og sjenerte. Forskning har også vist at disse elevene gjerne har en negativ selvoppfatning, særlig på det sosiale og relasjonelle området.

Årsaken til innagerende atferd kan ses på fra forskjellige synsvinkler, og teorier om årsaker til problematferd kan overordnet deles opp i biologiske, psykologiske og sosiologiske teorier. Mens arv og medfødte disposisjoner, samt individuelle forskjeller slik som sårbarhet, er i fokus i de to første teoriene, er miljøet og konteksten rundt barnet den viktigste forklaringsverdien i sosiologiske teorier. I dag har det blitt vanlig med en mer helhetlig tenkning i forhold til problematferd, både når det gjelder forståelse av den samt utvikling av tiltak. En sosialøkologisk tilnærming og et systemteoretisk perspektiv er eksempler på slike innfallsvinkler.

Generelt sett eksisterer det lite dokumentasjon for at innagerende atferd hos barn predikerer alvorlige vansker senere. Innagerende atferd assosieres likevel med usikkerhetsfølelse, negativ selvoppfatning og avhengighet. Atferden kan også ha en rekke konsekvenser for elevens fungering i skolen, både når det gjelder fag og det sosiale liv.

Min antagelse var at tiltak som går på å styrke selvoppfatningen hos disse elevene vil kunne ha en positiv innvirkning på deres fungering og trivsel i skolen. Ved å ta utgangspunkt i Banduras ”self-efficacy”- begrep, kan skolen bidra til å styrke innagerende elevers selvoppfatning. Dette ved å hjelpe eleven med å sette seg utfordrende men realistiske mål, samt fokusere på hvordan vi danner oss ”self-efficacy”- vurderinger.

To områder kan ses på som særlig sentrale når det gjelder tiltak for denne elevgruppen. For det første kan relasjonen mellom lærer og elev være selve grunnlaget og forutsetningen for et vellykket arbeid med å styrke innagerende elevers selvoppfatning. I denne forbindelse er det å se eleven, empati og anerkjennelse særlig viktig. Disse sidene ved relasjonen mellom lærer og elev kan være en forutsetning for å identifisere styrker og svakheter hos eleven, og dermed kunne gi en tilpasset opplæring.

Det sosiale livet i skolen representerer gjerne en stor utfordring for innagerende elever, og det er også på dette området de ofte har en negativ selvoppfatning. Dessuten viser forskning at innagerende elever har gjerne mangelfull sosial kompetanse, særlig i forhold til selvhevdelse og aktiv samhandling med medelever, enn sine jevnaldrede. Ved å være oppmerksom på det sosiale livet til elevene, kan læreren legge til rette for en styrket selvoppfatning hos elevgruppen. Dette ved å blant annet legge vekt på et trygt læringsmiljø og klasseromsklima, styrke elevenes sosiale kompetanse, samt å stimulere til samhold og vennskap i klassen.

Forord

Det var med en skrekkblandet fryd at jeg tok fatt på arbeidet med å skrive hovedoppgaven. Skrekken kom av alle de eksisterende mytene om hovedoppgaven som en enorm prøvelse i vitenskapelig arbeid, og i mange fall en nærmest evigvarende prosess. Dessuten virket det nærmest umulig å produsere et godt stykke arbeid av en betydende størrelse innenfor gitte rammer, som for mitt vedkommende betydde fra og med semesterstart august 2005 til og med 1. desember 2005. Fryden kom av et genuint og brennende interesse for det valgte temaet, og på en måte følte jeg meg nesten privilegert, da jeg for noen måneders tid totalt kunne tre tilbake fra virkeligheten for å kun fordype meg i noe jeg brenner for. For det må virkelig understrekes at det ikke har vært tid til noe særlig liv utenfor Helga Engs hus! Hvis det er slik heltidsstudenten skal ha det etter kvalitetsreformen, er jeg virkelig glad for å endelig komme meg ut i arbeidslivets litt roligere tilværelse.

Denne oppgaven hadde imidlertid ikke blitt til uten den veiledning, hjelp og støtte jeg har fått fra andre. Her skylder jeg først og fremst en stor takk til min veileder Stein Erik Ulvund, som har bistått med svært effektiv og dyktig veiledning. I tillegg har han vært en viktig pådriver og motivator når det gjaldt å få arbeidet ferdig i tide, og med steinharde frister og raske tilbakemeldinger rodde vi oppgaven i land innenfor gitte rammer. Familie og venner fortjener også takk for den støtte og forståelse jeg har fått.

Til slutt vil jeg framfor alt takke min kjære Andrè som har vært til uvurderlig støtte under disse månedene. Til tross for at jeg til tider har vært fraværende, oppgitt, sint og sliten har du alltid stått ved min side og bakket meg opp alt etter hva jeg for stunden trengte. Slik har du fungert som blant annet faglig støttespiller, funksjonær og korrekturleser. Først og fremst har du imidlertid hjulpet meg til å holde motet oppe og ikke gi opp. Takk for din tålmodighet!

”Har du hørt slik en jente!

Ikke en lyd!

Bare snill og flink og ti og tjue

tusen millioner stille.

Så stille

at plutselig en dag forsvant hun bare.

Ingen kunne se henne lenger.

Og ingen kunne høre henne lenger.

Og ingen visste engang at hun var der.

For hun klarte ikke å si noe som helst.

Hun bare satt der med hånden i været.

Og ingen så at hun satt der.

For så flink og stille var Lussi”

Fra: Gro Dahle og Svein Nyhus (2002):
Snill.

Innhold

1.	Innledning	12
1.1	Problemstilling	13
1.2	Begrepsavklaring og avgrensning	13
1.3	Metode	16
1.4	Oppgavens oppbygging	18
2.	Innagerende atferd: forståelse og omfang	20
2.1	Problematferd: et vidt og uklart begrep	21
2.2	Ulike former for problematferd	22
2.3	Hva er innagerende atferd?	23
2.3.1	Nærmere begrepsavklaring	23
2.3.2	Mulige forklaringer på årsak til innagerende atferd	27
2.3.3	Hvilke konsekvenser kan innagerende atferd ha for videre utvikling	30
2.4	Innagerende atferd i den norske skolen	33
2.4.1	"Skole og samspillsvansker"	34
2.4.2	"Elevatferd og læringsmiljø. Lærernes erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen"	35
2.4.3	"Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge"	36
2.4.4	Tolkning og vurdering av presenterte studier	38

3.	Selvoppfatning og innagerende atferd	40
3.1	Hva er selvoppfatning?	41
3.2	Selvoppfatning hos innagerende elever	42
3.2.1	Hva kjennetegner elever med innagerende atferd når det gjelder selvoppfatning?	42
3.2.2	"Elever med innadvendt- og elever med aggressiv atferd. Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen".	43
3.2.3	"Skole og samspillsvansker"	45
3.3	Teoretisk perspektiv på selvoppfatning videre i oppgaven	46
3.3.1	Sosial-kognitiv teori	47
3.3.2	Banduras begrep om "self-efficacy"	48
3.4	Forventning om mestring i skolen	50
3.4.1	Kilder til forventning om mestring	50
3.4.2	Konsekvenser av ens forventning om mestring	53
3.5	Implikasjoner for tiltak	55
4.	Relasjonen mellom lærer og elev	58
4.1	Lærers rolle i forhold til elever med innagerende atferd	59
4.1.1	Elevers rettigheter og skolens plikt	59
4.1.2	Lærer: fagformidler eller omsorgsarbeider?	63
4.2	Den viktige relasjonen mellom lærer og elev	65

4.2.1	<i>Hva kjennetegner relasjonen mellom lærer og elev, og hvorfor bør en rette fokus mot den?</i>	65
4.2.2	<i>Å se eleven</i>	68
4.2.3	<i>Empati</i>	69
4.2.4	<i>Anerkjennelse</i>	70
4.3	Den gode relasjonen som utgangspunkt for endring	72
4.3.1	<i>Relasjonen mellom lærer og elev og tilpasset opplæring</i>	72
4.3.2	<i>Styrking av innagerende elevers selvoppfatning innenfor rammene av tilpasset opplæring</i>	73
5.	Det sosiale aspektet ved skolehverdagen: om å fremme sosial mestring	77
5.1	Skolen som sosial arena	78
5.1.1	<i>Klassens betydning for enkelteleven</i>	78
5.1.2	<i>Lærerens rolle i forhold til klassens sosiale liv</i>	79
5.2	Innagerende elever og det sosiale livet i skolen	81
5.2.1	<i>Sosiale relasjoner</i>	81
5.2.2	<i>Sosial kompetanse</i>	82
5.2.3	<i>Vennskap</i>	84
5.2.4	<i>Implikasjoner for tiltak</i>	85
5.3	Læringsmiljø og klasseromsklima	86
5.3.1	<i>Målstruktur</i>	86

5.3.2	<i>Sosialt klima i klasserommet</i>	88
5.4	Sosial kompetanse	89
5.4.1	<i>Hva er sosial kompetanse og hvordan utvikles den?</i>	90
5.4.2	<i>Sosiale ferdighetsdimensjoner</i>	91
5.4.3	<i>Trening i sosiale ferdigheter for elever med innagerende atferd</i>	93
5.5	Samhold og vennskap	95
6.	Avslutning	98
6.1	Oppsummering	98
6.1.1	<i>Tematikk og problemstilling</i>	98
6.1.2	<i>Hva er innagerende atferd?</i>	99
6.1.3	<i>Innagerende atferd og selvoppfatning</i>	100
6.1.4	<i>Hvordan kan skolen styrke innagerende elevers selvoppfatning?</i>	102
6.2	Konklusjon	103

1. Innledning

I vårt vestlige samfunn er taushet ikke lenger gull, og det å være stille og beskjeden er ikke alltid en dyd. I stedet skal vi være frampå, flinke til å snakke og kunne selge oss selv. Med andre ord kan det i dag se ut som om en utadvent personlighet er å foretrekke foran en innadvent. I mange sammenhenger er det for eksempel nærmest påkrevd å være utadvent. Hvem har vel sett en stillingsannonse som etterlyser innadvendte, forsiktige mennesker som aller helst jobber alene? Dessverre eller kanskje heldigvis, er vi mennesker imidlertid forskjellige, noe som er resultatet av et komplisert samspill mellom arv og miljø, og alle er ikke naturlig utadvendte. Vi har forskjellige personligheter på godt og vondt, men er det plass for oss alle i dagens individualistiske samfunn der det ofte gjelder å ha spisse albuer og høy stemme for å komme noen vei? Må de innadvendte blir mer utadvendte for å tilpasse seg samfunnets krav, og er skolens satsing på sosial kompetanseheving et ledd i å utdanne sosiale, utadvendte og selvhevdende mennesker? ”Vis respekt for de innadvendte!” skrev Hjem & Skole i en kronikk (Kvebæk 2000), men hva mener egentlig med det? Slik jeg ser det handler det om en hårfin balansegang. Skolen bør gi rom for mangfold, men den har også et ansvar for å fange opp elever som utvikles i negativ retning. Gjennom gjeldende læreplan er skolen forpliktet til å sikre en god personlig, sosial og faglig utvikling for *alle* elever. Spørsmålet er imidlertid om alle elever blir sett i dagens skole, og om alle får mulighet til en slik positiv utvikling. Forutsetningen for at elever som har problemer på forskjellige plan i skolen fanges opp, er nettopp at de i det hele tatt blir sett. Har fokuset på de elevene som høres og synes mest imidlertid gått på bekostning av de mer stille og beskjedne?

Problematferd er et tema som i de siste tiårene har fått økende oppmerksomhet innen vårt fagområde spesielt, og skolen og samfunnet generelt. Diverse diagnoser som for eksempel AD/HD, har nærmest sklidd inn i vårt hverdagsspråk og det foreligger mye forskning, både norsk og utenlandsk, omkring årsak, forebygging og behandling av problematferd. Den problematferden som ofte omtales er imidlertid den synlige og utagerende problematferden. Det er med andre ord atferd som i større grad skaper

vansker for omgivelsene som får mest oppmerksomhet. Elever som viser innagerende atferd, eller som er stille, passive, nervøse, hemmet og sosialt isolert, får ikke den samme oppmerksomheten innenfor skolen og fagfeltet. Dette til tross for at innagerende problematikk er omtrent like vanlig som utagerende (Nordahl 2005), og konsekvensene for individet kan være store (Lund 2004). Ved å rette økt oppmerksomhet mot denne elevgruppen, mener jeg at vi bedre anerkjenner et mangfold, samtidig som vi faktisk viser respekt ved å oppdage gryende vansker og legge til rette for en positiv utvikling på flere områder.

1.1 Problemstilling

I skolen møter vi over mange år reaksjoner på hvem vi er, og skolen er med på å forme hvem vi blir og hvordan vi oppfatter oss selve. En positiv selvoppfatning er en forutsetning for å kunne ha det bra med seg selv og utvikles positivt (Skaalvik & Skaalvik 1996). Elever som viser innagerende atferd har gjerne en lav selvoppfatning, og de har liten tro på egne evner og ferdigheter, særlig i sosiale sammenhenger (Sørli 1998). Dette kan ha store konsekvenser for både personlig, faglig og sosial utvikling. Min antagelse er at det å gå inn for å styrke disse elevenes selvoppfatning, kan være et gunstig tiltak. I denne oppgaven vil jeg prøve å vise hvordan skolen kan gjøre dette. Med denne bakgrunnen har jeg formulert følgende problemstilling:

”Hva er innagerende atferd, og hvordan kan skolen bidra til å styrke selvoppfatningen hos elever som viser slik atferd?”

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

Innagerende atferd blir av Nordahl og Sørli (1998a) brukt om et av to utslag av atferdsproblemer, der det andre er utagerende atferd, men ordbruken når det gjelder denne todelingen varierer. Blant annet brukes også begrepene sosiale og emosjonelle vansker, samt utagerende og tilbaketrekkings-/unngåelsesatferd. Ifølge Ogden (2001) er problematferd i skolen atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også

elevens læring og utvikling. Samtidig vanskeliggjør den positiv samhandling med andre. Det er vanlig å se på atferdsproblemer som variasjoner av normalatferd, og disse variasjonene finner vi først og fremst i antall problemer, hvor intense de er og i deres varighet (Ogden 1987). Dette betyr at alle kan vise innagerende atferd, og det er ikke nødvendigvis atferden i seg selv som er uvanlig, men når og hvor ofte den fremvises. Det finnes mye litteratur på området problematferd, men det meste omhandler den mer synlige utagerende atferden, selv om innagerende atferd er omtrent like vanlig som utagerende, og ikke nødvendigvis er mindre problematisk for eleven det gjelder (Lund 2004).

Kjennetegn på innagerende atferd er først og fremst nervøs og hemmet atferd. Innagerende elever kan ha personlighetsvansker, vise nevrotiske trekk og angst, bekymrer seg overdrevent gjerne i forhold til nye situasjoner og de kan vise unngåelsesatferd. De viser sjelden glede og spontanitet, og virker derfor ofte triste samtidig som de gjerne er passive (Lund 2004). Atferden er også preget av ”aggresjonshemming”, og generelt er disse elevene mer preget av overkontroll enn mangel på kontroll (Aasen 1987). Ifølge Lund (2004) er kjønnsforskjellene når det gjelder denne type atferd små, fram til cirka 14 års alder da atferden forekommer noe oftere hos jenter enn blant gutter. Med andre ord kan det se ut til at kjønnsforskjellene er små under større delen av grunnskolen. Jeg velger derfor å ikke fokusere særlig på de ”stille jentene”, noe som kan være stigmatiserende og hindre at elever med problemer blir sett i skolen, gutter som jenter. I denne forbindelsen vil jeg også omfatte hele grunnskolen, men med en bakenforliggende tanke om at det å oppdage vansker på et tidlig stadium kan hemme utviklingen av alvorligere problemer, samt fremme en positiv utvikling. Dette henger sammen med at jeg vil fokusere på atferd som ikke nødvendigvis oppfyller kriteriene for kliniske diagnoser, som for eksempel depresjon og angst. Oppgaven har dermed et forebyggende perspektiv med tanke på utvikling av alvorligere vansker.

Jeg vil i denne oppgaven bruke innagerende atferd som et paraplybegrep for denne gruppen elever. Elevgruppen er imidlertid ikke ensartet og det er en risiko ved å

kategorisere elever i gruppen ”innagerende elever”. Derfor må en alltid være bevisst på at gruppen er sammensatt av individer med ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til sin atferd (Lund 2004). I denne forbindelsen er det særlig viktig å huske på at problematferd er variasjon av normalatferd. Alle barn kan være stille, triste og passive i perioder, som for eksempel i forbindelse med skilsmisse eller et dødsfall, og dette vil kunne være helt normalt. Slike overgående vansker er imidlertid ikke fokus i denne oppgaven. Årsaken til innagerende atferd kan være like mangfoldig som til utagerende atferd, men dette vil ikke være noe fremtredende tema i denne oppgaven, selv om jeg vil prøve å belyse kompleksiteten. Fokus vil ligge på en generell forståelse av innagerende atferd, samt iverksetting av tiltak som kan tilgodegjøres av elever generelt som viser denne typen atferd.

Selvoppfatning er et omfattende begrep med mange tradisjoner, men kan defineres som en persons samlede oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik & Skaalvik 2005). Jeg har valgt å bruke sosial-kognitiv teori som innfallsvinkel, der vår selvoppfatning blir til gjennom erfaringer med, og tolkning av miljøet. Den omfatter oppfatninger av egen kompetanse, generelt eller innenfor et bestemt domene som for eksempel det sosiale, motoriske eller akademiske (Schunk & Pajares 2002). Mye av skolens liv dreier seg om mestring på forskjellige områder, og et skolebarn skal mestre mange situasjoner og ferdigheter. Den erfaringen vi gjør oss i skolen med det å mestre, kan ha stor betydning for hvordan vi ser på oss selve, egen kompetanse og mulighet for å lykkes. Innen sosial-kognitiv teori er Banduras begrep om ”*self-efficacy*” eller *forventning om mestring*, som sikter til elevens forventninger om å lykkes med en bestemt oppgave, en viktig del av selvoppfatningsbegrepet (Pintrich & Schunk 2002). Disse forventningene dannes på grunnlag av blant annet mestringserfaringer. Jeg har valgt denne innfallsvinkelen på selvoppfatning i forbindelse med innagerende atferd, fordi elever med slik atferd ofte kan ha lav tro på seg selv og mulighet for å greie diverse situasjoner og oppgaver. Her vil fokus først og fremst ligge på sosial mestring. Det å arbeide med mestring og mestringsforventninger, mener jeg kan være et godt egnet tiltak i forbindelse med

denne elevgruppen. Dette særlig da slike tiltak kan gjøre noe med både den ytre atferden og hva eleven tenker om seg selv.

1.3 Metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt en teoretisk tilnærming, og oppgaven er basert på studier av tidligere forskning og teori. Min problemstilling kan sies å være bred med tanke på det valgte temaet innagerende atferd. Begrepet betegner et omfattende spekter av vansker med ulike årsaker. Faglitteraturen rundt problematferd er imidlertid dominert av litteratur om utagerende vansker, og jeg har derfor ikke direkte stått overfor en overflod av teori. Jeg har dessuten valgt en avgrenset teoretisk tilnærming til selvpoppfatning; sosial-kognitiv teori og Banduras "self-efficacy"-begrep, noe som jeg mente var nødvendig med tanke på selvpoppfatningsbegrepets omfattende natur. Denne relativt snevre tilnærmingen til selvpoppfatning, kan sies å være fruktbar med tanke på at "self-efficacy"-begrepet er oppgave- og situasjonsspesifikt, og tiltak med dette prinsippet i bunnen vil derfor kunne tilpasses enkelteleven.

Ved en teoretisk tilnærming er kildevalget av avgjørende betydning, og det har vært viktig med kvalitetssikring av kildene. Gjennom å velge sosial-kognitiv teori som teoretisk innfallsvinkel til selvpoppfatning, samt å bruke primærlitteratur av Bandura, har jeg fått et helhetlig perspektiv gjennom oppgaven. Litteraturen har derfor til stor del blitt valgt på bakgrunn av denne teoretiske innfallsvinkelen. Jeg har imidlertid ikke benyttet sosial-kognitiv teori konsekvent gjennom hele oppgaven, da dette ikke ville ha vært hensiktsmessig. Blant annet har jeg hatt en eklektisk tilnærming til relasjonsteori, heller enn å holde meg til en teoretisk innfallsvinkel. Dette har imidlertid gjort det særlig viktig å være bevisst den tradisjon og underliggende menneskesyn som ulike forfattere står i, eller ytre kildekritikk (Kjeldstadli 1997). Tiltakstenkningen gjennom oppgaven bygger imidlertid på "self-efficacy"-tenkning som underliggende prinsipp.

Et viktig prinsipp har vært å bruke primærkilder der dette har vært mulig, men sekundærlitteratur har blitt brukt når det har vært behov for en generell innføring i et tema. Jeg har prioritert å bruke norsk empiri av nyere dato, men har komplettert med noe utenlandsk av varierende dato, da norsk forskning på innagerende atferd dessverre er en mangelvare. Dette har blant annet medført stort bruk av Nordahl og Sørli og Lund, hvilket kan gi en noe ensidig framstilling. Når det gjelder teori har jeg benyttet litteratur av både nyere og eldre dato. Den eldre litteraturen kan imidlertid ofte regnes som klassisk på sitt felt, slik som for eksempel Bandura og Eysenck.

Jeg har innlemmet både kvalitativ og kvantitativ empiri i oppgaven, hvilket har gjort ulike aspekter ved forskningsmetodologi relevant. God ytre validitet er for eksempel et viktig kriterium når det gjelder generaliseringer over eller til relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet (Lund 2002). Derfor må en bruke utenlandsk, eldre og kvalitativ forskning med forbehold. Kvalitativ forskning er for eksempel lite egnet til å trekke statistiske slutninger, men kan i stedet gi en dypere forståelse av et fenomen.

Begrepsvaliditeten kan representere et kritisk punkt i denne oppgaven. Både problematferd og selvoppfatning er slik sett ”problematisk” begreper, med et mangfold av teoretiske og empiriske innfallsvinkler som medfører ulike definisjoner og operasjonaliseringer. Det har derfor vært nærmest umulig å kun anvende kilder som bruker de begrepene jeg har valgt å bruke: innagerende atferd og ”self-efficacy”. For eksempel har jeg referert hyppig til forskning gjort av Nordahl og Sørli, som bruker begrepet ”sosial isolasjon” i stedet for innagerende atferd. Dette innebærer en risiko for at undersøkelsenes ulike begreper ikke nødvendigvis samsvarer med mine.

Til slutt er det viktig å bemerke seg at som alt vitenskapelig arbeid, er også denne oppgaven preget av forfatteren og den tiden, det samfunnet og den kulturen vi lever i. Dette medfører blant annet at det jeg omtaler som problematferd ikke nødvendigvis er ”problematisk” i andre kulturer. Mange steder er det for eksempel fortsatt verdsatt at barn er stille. Den gode relasjonen mellom lærer og elev vil eventuelt heller ikke være

et like viktig tema i andre kulturer, og det vi klassifiserer som sosialt kompetent atferd vil andre steder kunne bryte med kulturens normer. Jeg har dessuten brukt gjeldende dokumenter, som for eksempel Opplæringsloven og L97, men er klar over at en ny læreplan står for døren.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven vil starte med en nærmere redegjørelse av innagerende atferd. Hvilke begreper brukes, hva kjennetegner atferden, hvordan kan den forklares, hvilke konsekvenser kan den ha og til slutt, hva er omfanget av innagerende atferd i den norske skolen? Dette vil bli sentrale anliggende i *kapitel to*, som vil bli belyst ved hjelp av norsk og utenlandsk teori om problematferd. I tillegg presenteres norsk aktuell forskning som kan si noe om omfang og forståelse av innagerende atferd.

Kapitel tre vil omhandle temaet selvoppfatning. Begrepet blir først gjort rede for på generell basis, og blir satt i relasjon til innagerende atferd ved hjelp av relevant empiri. Deretter behandles sosial-kognitiv teori og Banduras ”self-efficacy”- begrep, som er den aktuelle teoretiske innfallsvinkelen til selvoppfatning. Det blir derfor drøftet hvorfor det kan være fruktbart å styrke innagerende elevers forventning om mestring, samt hvordan skolen kan gjøre dette.

Relasjonen mellom lærer og elev kan være av stor betydning når det gjelder iverksetting av tiltak mot problematferd. *Kapitel fire* omhandler derfor denne relasjonen. Med utgangspunkt i gjeldende dokumenter som Opplæringsloven og L97, drøftes lærerens rolle i forhold til innagerende elever. Relasjonsteori er deretter med på å belyse hva som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev, med vekt på det å se eleven, empati og anerkjennelse. Den gode relasjonen blir videre sett på som selve grunnlaget, og forutsetningen for å kunne styrke selvoppfatningen hos innagerende elever innenfor rammene av alle elevers rett til en tilpasset opplæring.

I *kapitel fem* blir fokus rettet mot det sosiale aspektet ved skolehverdagen. Kapitlet blir innledet med en drøfting av hva klassen betyr for enkelteleven, hva som kjennetegner innagerende elever når det gjelder opplevelse av relasjonene til

jevnaldrede, sosial kompetanse og vennskap, samt hva som bør være lærerens rolle i forbindelse med det elevenes sosiale liv. Tilrettelegging for sosial mestring blir deretter det sentrale anliggendet ved å fokusere på læringsmiljø og klasseromsklima, elevenes sosiale kompetanse i tillegg til samhold og venns­kaps­strukturer i klassen.

Til slutt oppsummeres oppgavens viktigste momenter i *kapittel seks*, og konklusjonen i forhold til problemstillingen vil bli presentert.

2. Innagerende atferd: forståelse og omfang

Problematferd representerer en stor utfordring for dagens skole, og er en av de vanligste henvisningsårsakene til skolens hjelpeinstanser (Berg 2005). Til tross for at det som tidligere nevnt er vanlig å skille mellom utagerende og innagerende problematferd, er det den utagerende som får mest oppmerksomhet i pedagogiske fagmiljøer og forskning (Nordahl mfl. 2005). Dette selv om nyere norsk forskning har vist at innagerende atferd er omtrent like vanlig som utagerende (f.eks. Nordahl og Sørli 1998a, Ogden 1998). Ifølge Nordahl og medarbeidere (2005) er hovedgrunnen til dette at utagerende barn rett og slett provoserer og utfordrer mest. De nevner dessuten at konsekvensene i et livsperspektiv for denne gruppen gjerne er mer dramatiske. Selv om innagerende atferd ikke trenger å gå ut over omgivelsene, kan den likevel være meget belastende for den eleven det gjelder (Lund 2004, Nordahl mfl. 2005). At atferden ikke går ut over andre rettferdiggjør på ingen måte å ignorere denne relativt store elevgruppen, og det er derfor viktig å fokusere på å etablere en bedre forståelse av gruppen, samt å utvikle egnede tiltak.

I dette kapitlet skal jeg prøve å gi en generell forståelse av innagerende atferd ved å først se på problematferd generelt, for deretter å se på ulike typer av problematferd. Videre vil en nærmere begrepsavklaring av innagerende atferd foregå der jeg gjør rede for begreper som blir brukt om den aktuelle elevgruppen. Ved å redegjøre for mulige forklaringsmodeller ønsker jeg å gi en oversikt over mulige årsaker til innagerende atferd. Dessuten ser jeg på forskning som sier noe om hvilke konsekvenser innagerende atferd kan ha, både på kort og lang sikt. Jeg vil også presentere norsk forskning som kan belyse omfang og forståelse av innagerende atferd i norsk skole.

2.1 Problematferd: et vidt og uklart begrep

I faglitteraturen møter vi ingen entydige definisjoner på problematferd, og det finnes ikke én allment akseptert definisjon eller klare skillelinjer mellom normal og avvikende atferd (Ogden 2001). Slik jeg har definert begrepet tidligere i oppgaven,

dreier problematferd seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i skolen. Problematferd blir derfor sosialt definert, og eksisterer ikke uavhengig av de til enhver tid rådende sosiale og kulturelle normene. Problematferd er med andre ord både et normativt og et relativt begrep. Det ble også klart at problematferd ofte ses på som variasjon av normalatferd, men at det ”problematiske” defineres ved antall problemer, intensitet og varighet. Negativ atferd hos barn trenger dermed ikke alltid å fremkalle bekymring, eller kreve iverksetting av spesielle tiltak. I andre tilfeller er barnas atferd et faresignal som vi bør være oppmerksomme og reagere på. I følge Nordahl og medarbeidere (2005) gjelder dette når problematferden er omfattende, hvis den utvikler seg over tid, hemmer barnets utvikling og vekst og/eller tydelig går ut over omgivelsene. Ifølge Arnesen (2004) blir det å bestemme hva som er avvik, og hvor grensen går mellom når en skal iverksette tiltak eller ikke i skolen, en prosess der en ikke kan bruke absolutte kriterier for hva som skal oppfattes som problem- og normalatferd.

Det finnes flere problematiske aspekter ved begrepet problematferd, som gjør at en bør bruke det kritisk. I tradisjonell spesialpedagogikk har det vært vanlig med et individorientert syn, der barnet både er og har problemet. Dette har medført et særlig fokus på diagnostisering (Ogden 2001). Tiltak har videre vært rettet mot å kompensere for, eller fjerne de individuelle årsakene. I følge Ogden vil det å rette oppmerksomhet mot enkeltelever på en slik måte kunne føre til stempling, utstøting og isolasjon. Det er derfor viktig å unngå et unødvendig fokus på barnets vansker og mangler ved å plassere problemet hos barnet. I den forbindelsen har tilnærminger som blant annet vektlegger kontekstens betydning, med utgangspunkt i hva eleven greier og mestrer, blitt utviklet (Ogden 2001).

Den utydelige og vanskelige grensen mellom hva som kan karakteriseres som normalt og ikke, samt å vite når en skal gripe inn, gjør det ekstra viktig at skolens fagpersoner har et åpent blikk for *alle* elever, og at de evner å fange opp elever som utvikles i en negativ retning. Dette uansett om elevens atferd er tydelig og forstyrrende, eller mer usynlig for andre. Når det gjelder innagerende atferd kan dette

være særlig viktig. I en klasse med mye bråk og uro der læreren strever med å opprette orden i klassen, kan innagerende atferd være ønskelig av lærerne, da disse elevene ikke forstyrrer undervisningen. Likevel kan atferden bryte med klassens eller de jevnaldredes normer, og atferden kan skape problemer for eleven. Chazan og medarbeidere (1998) mener nettopp at det er en fare for at stille og tilbaketrukne elever som oppfører seg eksemplarisk i klasserommet, men som likevel mistrives og er ensomme, i større grad enn utagerende elever blir oversett.

2.2 Ulike former for problematferd

Problematferd i skolen kommer til uttrykk på mange måter, og handler ikke kun om uønsket atferd som det er for mye av, men kan også være ønsket atferd som det er for lite av (Standal 1998). For eksempel kan det handle om elever som ikke er så aktive i klasserommet eller friminuttene. Det er vanlig å differensiere mellom ulike former for problematferd, eller ”emotional and behavioral difficulties” (EDB), ved å se på det som et todimensjonalt begrep og dermed skille mellom utagerende (eksternalisert) og innagerende (internalisert) atferd (Gresham & Kern 2004). En skiller også mellom alvorlig problematferd, både innagerende og utagerende, og høyfrekvent men mindre alvorlig problematferd som for eksempel bråk og uro i klasserommet. Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt det grove skillet mellom innagerende og utagerende atferd er hensiktsmessig, da det ikke er uproblematisk å sette barn i slike båser. Barn viser av og til flere typer problematisk atferd, og det går for eksempel an å være både deprimert og voldelig, ensom og sint, mobbet og den som selv mobber og så videre (Nordahl mfl 2005). Nordahl og Sørli gjennomførte på slutten av 90-tallet en omfattende studie av problematferd, og de fant fire hovedtyper av problematferd (Nordahl mfl 2005). Disse er: *lærings- og undervisningshemmende atferd*, *utagerende atferd*, *sosial isolasjon* og *antisosial atferd*. I den aktuelle studien operasjonaliseres atferdsdimensjonen *sosial isolasjon* som en konkretisering av internalisert (innagerende atferd). Sosial isolasjon dreier seg om ensomhetsfølelse på skolen, depresjon og usikkerhet, samt det å være alene i friminuttene. *Undervisnings- og læringshemmende atferd* er knyttet til selve undervisnings- og læringssituasjonen i

klasserommet, og manifesterer seg som bråk, uro og dagdrømming. *Utagerende atferd* berører sosial samhandling mellom elevene og omfattet blant annet kringling, slåssing og det å fort bli sint. *Antisosial atferd* er atferd som er klart norm- og reglebrytende, som for eksempel nasking, hærverk og mobbing (Nordahl og Sørli 1998a). Som sagt viser barn av og til flere typer problematisk atferd, men ifølge Nordahl og medarbeidere (2005) er det likevel vanligst at elever som viser sosial isolasjonsatferd ikke viser andre typer problematferd.

2.3 Hva er innagerende atferd?

Jeg vil i det følgende se nærmere på innagerende atferd og gjøre rede for de vanligste begrepene som blir brukt om elevgruppen. Videre vil jeg se på ulike modeller som kan forklare problematferd, og til slutt vil jeg se på mulige konsekvenser av innagerende atferd for elevens videre utvikling.

2.3.1 Nærmere begrepsavklaring

Problematferd blir altså brukt som et todimensjonalt begrep, med eksternaliserte forstyrrelser på den ene siden og internaliserte på den andre (Kauffman 2001). Internalisert eller innagerende atferd, er i motsetning til utagerende atferd rettet innad mot eleven selv, i stedet for utad mot omgivelsene. Slik atferd omfatter for eksempel sosial tilbaketrekking, depresjon, angst, somatiske vansker, tvangshandlinger og selektiv mutisme (Gresham & Kern 2004). Innagerende atferd forstyrrer ikke omgivelsene på samme måte som utagerende atferd, og blir derfor ofte ikke sett av andre i barnets sosiale miljø. Det er særlig i klasserommet som slike elever gjerne blir mer eller mindre "usynlige". På grunn av atferdens skjulte natur utgjør den en stor utfordring når det gjelder det å oppdage den, eventuell henvisning til hjelpeinstanser og iverksetting av tiltak. I følge Gresham og Kern (2004) har lærere en tendens til å henvise disse elevene for sjelden, særlig sammenlignet med utagerende atferd.

Jeg vil i denne oppgaven, som tidligere nevnt, konsentrere meg om elever som viser innagerende atferd, men som ikke nødvendigvis oppfyller kriteriene for kliniske diagnoser etter gjeldene diagnosesystemer. Oppgaven har dermed et mer

forebyggende perspektiv med fokus på hva den enkelte lærer kan gjøre i klasserommet innenfor alle elevers rett til en tilpasset opplæring. Diagnoser og kriterier vil derfor ikke gjøres rede for her, og innagerende atferd vil i oppgaven behandles på et generelt grunnlag, men med fokus på sosiale vansker i forhold til jevnaldrede. I norsk litteratur har jeg ikke funnet noen differensiering av begrepet innagerende atferd i undergrupper, utenom diverse kliniske diagnoser som for eksempel depresjon og angst. I engelskspråklig litteratur finner vi imidlertid begreper som belyser elevers sosiale vansker. For eksempel brukes begrepene ”**social withdrawal**”, ”**inhibition**” og ”**shyness**”. Disse kan oversettes med sosial tilbaketrekking, hemmet atferd og skyhet eller sjenanse. Begrepene har gjerne vært brukt om hverandre, og ifølge Rubin og Asendorpf (1993) har dette ført til forvirring i faglitteraturen. I sin tur har dette bidratt til holdninger om at ensomhet og tilbaketrukkethet ikke er en risikofaktor for negativ utvikling. Dette mener Rubin og Asendorpf (1993) både er riktig og galt, da noen former for tilbaketrukkethet kan predikere mistilpassning, mens andre ikke gjør det. Dette belyser igjen kompleksiteten ved problematferd; spørsmålet om hva som er normalt og ikke, og når det er nødvendig å sette i verk tiltak.

”**Social withdrawal**” benyttes av Rubin og Asendorpf (1993) som et paraplybegrep, og det viser til alle former for atferdsmessig tilbaketrekking og ensomhet. Begrepet har blitt assosiert med litteratur om internaliserte forstyrrelser og blir gjerne sett på som et atferdsmessig uttrykk for psykologisk overkontroll. Fenomenet er komplekst, kan komme til uttrykk på forskjellige måter og ha flere ulike årsaker. Begrepet refererer til atferd som best kan beskrives som tilbaketrekking, og må ifølge disse forfatterne ikke forveksles med noen former for sosiometriske klassifikasjoner slik som for eksempel neglisjering, avvisning eller sosial isolasjon. Ifølge Rubin og Asendorpf (1993) er det særlig viktig å skille mellom sosial tilbaketrekking og sosial isolasjon, da tilbaketrekking handler om å holde seg unna jevnaldersgruppen, mens det ved sosial isolasjon er gruppen som holder seg borte fra noen. En har funnet empirisk støtte for at tilbaketrekking *fra* jevnaldersgruppen er assosiert med utestenging av jevnaldersgruppen, men på samme måte er observasjon av aggresjon

assosiert med jevnaldergruppens isolering av individet. Det er ifølge Rubin og Asendorpf derfor viktig å skille mellom sosiometriske begreper og begreper som benyttes i forbindelse med observasjon og vurdering av atferd. ”**Shyness**” er ifølge Rubin og Asendorpf en form for sosial tilbaketrekking som er motivert av bekymringer om sosiale evalueringer, spesielt i nye og ukjente settinger. ”**Inhibition**” er tilbaketrekking eller ensomhet i nye eller ukjente situasjoner. Sosial tilbaketrekking brukt som et paraplybegrep, slik som hos Rubin og Asendorpf, vil samsvare med den elevgruppen som er i fokus i denne oppgaven.

Shazan og medarbeidere (1998) deler inn tilbaketrekkingssatferd og sosial isolasjon hos barn i følgende kategorier: reserverte barn, hemning i forhold til skolestart, sjenerte barn, sosial neglisjering og isolasjon, avviste barn, barn med kontroversiell sosiometrisk status (dvs. barn som er både populære og upopulære avhengig av hvilke de er sammen med), alvorlig tilbaketrekking assosiert med angst, depresjon, syndromer som autisme og Aspergers og selektiv mutisme. Shazan og medarbeideres bruk av begrepet er dermed bredere og omfatter mer enn hva som er tilfelle hos Rubin og Asendorpf. For eksempel blir sosiometriske klassifikasjoner inkludert, og begrepet rommer derfor både innagerende og utagerende atferd. I forhold til min problemstilling vil undergrupper av tilbaketrekkingssatferd, slik Shazan og medarbeidere bruker begrepet, være relevant for min oppgave.

Collins (1996) har gjennom egen forskning på ”tause elever”, og identifisert fire typer tilbaketrekkingssatferd konkret i forhold til skolekonteksten. Disse er fritt oversatt: ”**å være usynlig**”, som handlet om elever som ikke hadde noen direkte kontakt med sin lærer; ”**nekte å delta**”, der elevene ble invitert til å delta i aktiviteter eller diskusjoner, men som likevel nektet å delta; ”**tvil og nøling**” var atferd der eleven deltok i klasseromsaktivitetene men der deltakelsen var minimal eller tvilende; og til slutt ”**upassende fokus**” som gav seg til uttrykk ved at eleven tilsynelatende deltok fullt ut i aktivitetene, men egentlig ikke var konsentrert rundt det som skulle gjøres.

Zimbardo (1998) har fokusert spesielt på sjenanse hos både barn og voksne, og definerer sjenanse som en mental holdning eller innstilling, som predisponerer

mennesker til å være ekstremt bekymret i forhold til andres sosiale evalueringer av dem. Han mener videre å ha identifisert to grunnleggende typer av sjenerte mennesker: ”introvert sjenerte” og ”ekstrovert sjenerte”. De ekstrovert sjenerte, har i motsetning til de introvert sjenerte, lært seg å kontrollere og skjule sin sjenanse. Det er viktig å understreke at sjenanse ikke trenger å være et problem for eleven, eller alltid kan karakteriseres som problematferd. På den andre siden kan sjenanse være hemmende for den det gjelder, og en viktig komponent i innagerede problematikk. I denne forbindelse nevner Shazan og medarbeidere (1994) at sjenanse kan begrense elevens prososiale handlinger, og dette kan få konsekvenser for elevens sosiale fungering. Avgjørende for om sjenanse er hemmende eller ikke, er også elevens syn på seg selv. Hvis diskrepansen mellom hvordan eleven ønsker å være og hvordan han faktisk fungerer er stor, har selvoppfatningen en tendens til å være lav. For å beskytte seg mot slike negative følelser, kan eleven senke forventningene til seg selv når det for eksempel gjelder sosial omgang med jevnaldrede, og akseptere lavere innsats og resultat enn hva han egentlig kan mestre. Eleven kan også velge å trekke seg tilbake fra situasjoner der selvoppfatningen blir truet. Litteratur om sjenanse kan derfor være med på å belyse aspekter ved innagerende atferd.

Selv om den norske betegnelsen innagerende atferd er vid og omfatter mange typer vansker, vil jeg likevel bruke dette begrepet videre i oppgaven. Dette fordi hovedfokuset ikke ligger på årsaken til vanskene, men heller på en bred tiltakstenkning for elever som i større grad enn andre elever trekker seg tilbake og internaliserer sine vansker. Den elevgruppen jeg ønsker å fokusere på, mener jeg videre heller ikke belyses godt nok med begrepet sosial isolasjon, da de vanskene jeg er interessert i omfatter mer enn det å være sosialt isolert. Som vi så overfor skilte Rubin og Asendorpf (1993) også mellom sosial tilbaketrekking og sosial isolasjon, fordi sosial isolasjon handler om elever som blir isolert fra de jevnaldrede og derfor kan inkludere eksempelvis aggressive elever. Selv om sosial isolasjon hos Nordahl og Sørli (1998a) rommer mer enn det å konkret være sosialt isolert og derfor ikke begrenser seg til sosiometriske klassifikasjoner, gir selve begrepet språklig sett ikke et spesielt fokus på innagerende elever. Som nevnt kan for eksempel utagerende

elever godt være sosialt isolerte, og begrepet gir derfor ikke umiddelbare assosiasjoner til elever med innagerende problematikk. Begrepet sosial isolasjon, slik Nordahl og Sørli (1998a) operasjonaliserer det, handler imidlertid om internaliserte former for problematferd. På grunn av lite fokus på denne elevgruppen, og dermed begrenset norsk forskning, vil jeg derfor bruke Nordahl og Sørlies forskning videre gjennom oppgaven, og i dette kapitlet i forbindelse med omfang.

2.3.2 Mulige forklaringer på årsak til innagerende atferd

Det finnes ulike forklaringer på årsakene til problematferd, og teoriene om utvikling av problematferd kan overordnet deles inn i **biologiske, psykologiske** og **sosiologiske** teorier (Ogden 2001). Det er imidlertid viktig å poengtere at det eksisterer ulike perspektiver innenfor de forskjellige teoritradisjonene, og det kan derfor være store uenigheter om hvordan problematferd skal forklares (Aasen mfl. 2002). Her vil jeg kort gjøre rede for teoritradisjonenes overordnede fokus og vektlegging, samt gi eksempler på teoretiske bidrag innenfor tradisjonene som kan være spesielt relevante i forhold til innagerende atferd. Til slutt gjøre jeg rede for mer helhetlige tilnærminger til forståelse av problematferd generelt. Da innagerende atferd blir brukt som et paraplybegrep og derfor kan romme flere forskjellige vansker og årsaker, ønsker jeg først og fremst å gi eksempler på mulige forklaringer.

Biologiske teorier legger fokuset på arv og medfødte disposisjoner. Dette kan handle om for eksempel kognitiv utrustning, temperament eller manglende impulskontroll. En teoretiker som kan plasseres innenfor denne tradisjonen er Eysenck (Lund 2004). Ifølge Eysenck (1970) er vår personlighet summen av ulike trekk. Den tidlige Eysenck regnet med to grunnleggende dimensjoner i personligheten: introversjon/ekstroversjon og emosjonelt stabil/ustabil. Det er videre kombinasjoner av, og plasseringer på disse dimensjonene, som utgjør ulike personligheter. En utpreget introvert og ustabil personlighet vil for eksempel være usosial, stille, passiv, reservert, pessimistisk og engstelig. Kombinasjonen ustabil og ekstrovert vil på den andre siden kunne kjennetegne en aggressiv, rastløs, impulsiv og aktiv person. Individuelle variasjoner skyldes ifølge Eysenck (i Pervin & John 2001) forskjeller i

nevropsykologisk fungering, og har dermed en biologisk basis. Slik sett vil ulike typer problematferd som for eksempel innagerende atferd, kunne skyldes medfødte disposisjoner.

Psykologiske teorier fokuserer på individuelle forskjeller, og prøver å forklare hvorfor noen individer er mer utsatte enn andre for å utvikle problematferd (Ogden 2001). Aasen og medarbeidere (2002) skiller mellom fire forskjellige psykologiske forståelsesperspektiver: psykoanalytisk, behavioristisk, humanistisk og kognitivt. Disse belyser på ulike måter utvikling av problematferd. Ifølge Lund (2004) er psykologiske teorier opptatt av individuelle forskjeller, slik som for eksempel sårbarhet og beskyttende faktorer, men det kan også handle om tidlig tilknytning. Kjente tilknytningsteoretikere er for eksempel Bowlby, Ainsworth og Stern. Deres teorier kan kaste lys over hvordan trygg/utrygg tilknytning kan prege vårt samspill med andre senere i livet. Lund (2004) har benyttet seg av disse teoriene for å prøve å forstå innagerende atferd. Hun mener derfor at når noen elever gir uttrykk for en følelse av å ikke høre til og de samtidig er stille og tilbaketrukne, kan det være at tidlige samspillserfaringer har gjort disse elevene sårbare i møtet med medelever og lærere.

Gjennom **sosiologiske teorier** belyses miljøet og kulturen rund barnet, i tillegg til øvrige kontekster der barnet befinner seg. Det er med andre ord faktorer utenfor individet som er i fokus (Aasen mfl. 2002). Mønstrene i sosialt samspill er viktige for sosiologer, og de er opptatt av hvordan sosialt liv formes, eller av sosiale prosesser som forklarer etablering og opprettholdelse av sosiale mønstre. Sosialisering er for eksempel sentralt i denne sammenhengen. Miljømessige konsekvenser av mønstrene og prosessene for sosialt liv, er også av interesse (Aasen mfl. 2002). Normer, konformitet, rolletaking, holdninger og forventninger er videre sentrale begreper som brukes eksempelvis av Chazan og medarbeidere (1994). I forhold til familielivet legger sosiologiske teorier blant annet vekt på oppdragelsesstil. Zimbardo (1981) tar for eksempel utgangspunkt i Baumrinds typologi av foreldrestiler, og mener at det beste utgangspunktet er en autoritativ foreldrestil, med høy grad av både kontroll og

varme, som fremmer en følelse av sikkerhet og selvtillit hos barnet. En ettergivende stil med lite kontroll men mye varme, vil kunne være negativ i forhold til utvikling av sikkerhetsfølelse, da foreldrene kan virke likegyldige og innkonsekvente. En autoritær stil, med høy kontroll og lite varme, vil på den andre siden gi for lite positiv oppmerksomhet. Når barnets følelsesmessige behov ikke blir dekt, vil de få en følelse av usikkerhet, som i sin tur vil kunne gjøre dem avhengige av andre. Både den autoritære og ettergivende foreldrestilen vil derfor kunne bidra til utvikling av innagerende atferd.

I dag er det i forbindelse med problematferd, både når det gjelder forståelse av årsak og iverksetting av tiltak, vanlig å benytte en bred tilnærming der en tar hensyn til både individet og konteksten rundt. For eksempel argumenterer Ogden (2001) for en sosialøkologisk tilnærming til problematferd som går vekk fra et mer tradisjonelt spesialpedagogisk fokus på problemer og avvik og diagnoser, hvor problematferd blir overlatt til spesialister og profesjoner. Det sosialøkologiske perspektivet er mer helhetlig og orientert mot samhandlingen mellom barnet og oppvekstmiljøet, og fokuserer på hvordan problematferd oppstår som et resultat av vansker i denne samhandlingen. Perspektivet har fokus på ressurser og kompetanse, funksjons- og utviklingsprofiler, en generalisttilnærming samt er orientert mot foreldre og familie.

Nordahl og medarbeidere (2005) bruker systemteori som en overordnet tilnærming i forbindelse med problematferd. Ifølge dem er systemteori en fellesbetegnelse for tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper, der en bruker begrepene system og modell. I et systemperspektiv er enkeltindividet hele tiden i interaksjon med sine omgivelser, og det foregår en gjensidig påvirkning. Sosiale systemer står imidlertid også i et forhold til hverandre, slik at erfaringer og verdier fra et sosialt system kan påvirke handlinger i et annet sosialt system. Dette innebærer at vi ofte må kartlegge flere systemers betydning for de aktuelle problemene i forbindelse med problematferd, og deretter arbeide med de systemene som bidrar til opprettholdelse og utvikling av den negative atferden. Innenfor en systemisk forståelse identifiserer Nordahl og medarbeidere (2005) fire sentrale perspektiver. Disse er for det første

aktørperspektivet, der synet på barn og unge som autonome og handlende individer i eget liv er grunnleggende. Gjennom et slikt perspektiv er det viktig å forstå bakgrunnen for barnets atferd. I **mestrings-perspektivet** erkjennes at alle disponerer både åpne og skjulte ressurser, og hvorvidt de kommer til uttrykk eller forblir skjult er avhengig av interaksjonen mellom individet og omgivelsene. De voksne må derfor skaffe seg kjennskap til disse ressursene, slik at barnet kan få hjelp til å videreutvikle dem. Samhandling mellom individer er videre sentralt i alle systemer, og når individer møtes konstruerer og fortolker de sin egen og andres atferd. Dette belyses gjennom det **sosialkonstruktivistiske perspektivet**. Til slutt kan en ikke se bort fra individets biologiske egenskaper som belyses gjennom **individperspektivet**. Disse fire perspektivene er ikke konkurrerende, men supplerende og bidrar til en helhetlig forståelse av problematferd.

Jeg mener at det sosialøkologiske perspektivet og en systemisk forståelse kan være nyttige forståelsesrammer i forhold til innagerende atferd, da de tar hensyn til både individ og kontekst. Da problematferd er kompleks, vil det kunne være nødvendig med en bred tilnærming, både når det gjelder forståelse av atferden og iverksetting av tiltak. For eksempel vil en i utgangspunktet sjenert elev kunne få store vansker i et utrygt og lite inkluderende klasseromsmiljø og dermed kunne utvikle problematferd. Sjenansen vil på den andre siden ikke nødvendigvis vil være et problem i et annet klasserom. Fruktbare tiltak mot problematferd vil derfor i mange tilfeller være nødt til å iverksettes på flere områder. Kanskje må en jobbe med klasse miljøet og med elevenes sosiale kompetanse, samtidig som en jobber individuelt med eleven. Positivt er også det økte fokuset på mestring og kompetanse, foran individets mangler og problemer. Mestring vil også være et framtreddende tema gjennom oppgaven, og dette vil bli tydeligere i neste kapittel.

2.3.3 Hvilke konsekvenser kan innagerende atferd ha for videre utvikling?

Som nevnt ovenfor mener Rubin og Asendorpf (1993) at begrepsforvirringen blant annet har ført til at sosial tilbaketrekking har blitt beskrevet som relativt ustabil, og i liten grad predikerer senere mistilpassning. Mange barn som har vansker under

barndommen blir riktignok velfungerende voksne (Chazan mfl. 1998). Likevel eksisterer det en generell aksept for synet om at barn som avviker sosialt fra sine jevnaldrede, er mer utsatt for å få ulike vansker enn normalt sosialt fungerende barn. Ikke bare i forhold til jevnaldrede men også mer generelt (Rubin og Asendorpf 1993). For eksempel nevner Parker og Asher (1987) at en rekke studier viser at det er en klar sammenheng mellom problematiske vennerelasjoner i barndommen og senere mistilpassing som voksen. Hvorvidt disse studiene skiller mellom innagerende og utagerende barn kan jeg imidlertid ikke si noe om, noe som kan være problematisk med tanke på at både innagerende og utagerende barn kan ha vansker med vennerelasjoner. En kan derfor ikke uten forbehold slutte at innagerende elever med problematiske vennerelasjoner vil ha en større risiko for mistilpassning som voksen.

Det er ifølge Chazan og medarbeidere (1998) vanskelig å predikere følgene av problematferd hos barn og unge, særlig på individnivå. Forskning viser likevel at internaliserte vansker generelt sett har en bedre prognose enn eksternaliserte vansker på lang sikt. Sjenanse i barndommen har heller ikke vist seg å være assosiert med alvorlige vansker i voksen alder. Rubin (1993) fremhever imidlertid flere metodologiske og konseptuelle svakheter ved forskning som er gjort på området. For eksempel har det i de få longitudinelle studiene som har blitt gjennomført i forhold til risikoen ved tilbaketrekkingsatferd i barndommen, vært brukt utvalg med kliniske- eller høyrisikokasus. En slik prosedyre har en tendens til å resultere i en svekket mengde observert atferd, og et underestimat av korrelasjonen mellom tilbaketrekkingsatferd og senere konsekvenser. Dessuten har det oftest vært brukt lærervurderinger, noe som ifølge Rubin kan svekke validiteten. I tillegg har utfallet eller langtidskonsekvensene av tilbaketrekkingsatferd, gjerne blitt vurdert i forhold til eksternaliserte forstyrrelser, noe som kan virke ulogisk da tilbaketrekking lenge har vært assosiert med internaliserte vansker.

Rubin (1993) har oppsummert resultater fra en longitudinell studie i forhold til blant annet konsekvenser av sosial tilbaketrekkingsatferd hos barn, ”The Waterloo Longitudinal Project” (WLP) som ble gjennomført i Canada fra midten av 80-tallet til

midten av 90-tallet. WLP viste ifølge Rubin for det første at sosial tilbaketrekking er et stabilt fenomen og assosieres parallelt med usikkerhetsfølelse gjennom barndommen, negativ selvoppfatning og avhengighet. Når sosial tilbaketrekking opptrer sammen med negativ selv vurdering, predikerer dette internaliserte vansker i tidlig ungdomsalder. Det er imidlertid viktig å understreke at disse dataene støtter en predikativ relasjon mellom sosial tilbaketrekking og ikke-kliniske problemer.

Oppsummert virker det som om det eksisterer lite empirisk støtte for at innagerende atferd hos barn generelt sett predikerer alvorlige vansker i ungdoms- og voksenalder. Det er likevel viktig å stille seg kritisk til forskning som har vært gjort, da denne kan ha diverse svakheter. Dessuten er det verdt å merke seg at utenlandsk forskning ikke uten videre er direkte overførbart til norske forhold. Dette har mange årsaker, men det kan for eksempel være forskjell i begrepsbruk og kontekstuelle forhold. Da norsk forskning på innagerende atferd er en mangelvare, særlig i forhold til konsekvenser for videre utvikling, har jeg likevel valgt å bruke utenlandsk forskning for å i hvert fall kunne gi noen implikasjoner på hvilke konsekvenser innagerende atferd kan ha. Manglende støtte for alvorlige konsekvenser på lang sikt rettferdiggjør likevel ikke å overse denne elevgruppen, da innagerende atferd hos barn, slik vi skal se, kan ha en rekke negative konsekvenser på kort sikt.

Zimbardo (1981) mener at sjenanse har en flere uheldige følger for både barn og voksne. I forhold til barn og skolekonteksten kan sjenanse blant annet gjøre det vanskelig å få venner og engasjere seg sosialt, hindre at en uttrykker egne meninger og verdier, gjøre det vanskelig å tenke klart og kommunisere effektivt samt å stille spørsmål og være aktiv i forhold til egen læring. Sjenerte barn er også tilbøyelige til å utvikle negative følelser slik som depresjon, angst, lav selvtillit og det å føle seg ensom.

Collins (1996) har undersøkt hvordan innagerende atferd kan påvirke læring og utvikling i skolen. Med utgangspunkt i egen forskning og lang praksis i skolen, mener hun at det å være stille, passiv og ikke delta i klasseromsaktivitetene, kan hindre elevene i å lære seg å uttrykke seg selv. Disse elevene vil også ha mindre

muligheter til å lære gjennom å stille spørsmål og ellers være muntlig aktiv, enn andre elever. De er videre mindre utforskende i forhold til det som skal læres.

Atferden gjør det også vanskelig for læreren å finne ut hva eleven kan og støtte opp under videre læring, det kan derfor være vanskelig å sikre at eleven får en tilpasset opplæring. Hun mener også at slik atferd kan bidra til å opprettholde stereotyper om for eksempel ”stille jenter”. Dessuten gjør atferden at eleven virker usynlig, og dette kan føre til utvikling av et negativt selvbilde. Til slutt mener Collins at disse elevene kan være sårbare for mobbing hvis de er ensomme og sosialt isolerte.

Selv om Zimbardo og Collins her bærer mer preg av spekulasjon, enn av å basere seg på empirisk forskning, har jeg likevel valgt å referere dem da flere av ovennevnte konsekvenser kan tenkes å være logiske følger av en stille, passiv og tilbaketrukket atferd i skolen.

2.4 Innagerende atferd i den norske skolen

Til tross for et økt fokus på problematferd i skolen, er det vanskelig å fastslå det nøyaktige omfanget av den (Nordahl mfl. 2005). Dette skyldes blant annet metodologiske faktorer som for eksempel forskjellige operasjonaliseringer av begreper, informanter og kartleggingsmetoder. I tillegg har det rett og slett blitt utført relativt få kartleggingsstudier av mer eller mindre alvorlig problematferd i Norge. Eksisterende studier gir likevel grunnlag for å anta at opp mot 30 % av alle barn og unge i store deler av den vestlige verden, viser en eller annen form for atferdsmessig eller sosial mistilpassning i løpet skoletiden (Nordahl mfl. 2005). Vel å merke er dette som oftest mindre alvorlige og forbigående vansker.

Både Ogden (1998) og Nordahl og Sørli (1998a) har gjennomført forskning som blant annet sier noe om omfanget av innagerende atferd, men der denne typen atferd likevel ikke er hovedfokus. I dette avsnittet skal jeg referere til disse, i tillegg til Lunds (2004) kvalitative studie som kan belyse forståelse av innagerende atferd. Til slutt vil jeg tolke og vurdere presenterte studier.

2.4.1 "Skole og samspillsvansker"

Dette er en omfattende deskriptiv, sammenlignende og prospektiv studie av 1050 norske barns og unges atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen, og den ble gjennomført av Nordahl og Sørli (1998a) og avsluttet våren 1998. Som datainnsamlingsmetode ble spørreskjema benyttet med elever, lærere, foreldre og skoleledelse som informanter. Studien rettet spesielt fokus mot avdekking og forståelse av mistilpassning og tilkortkomming i skolen. Her vil jeg referere til resultater som berører omfang av innagerende atferd, men andre deler av studien vil bli henvist til senere i oppgaven. Undersøkelsen omfattet både grunn- og videregående skole, men jeg vil kun referere til resultater fra grunnskolen, da oppgaven min ikke omfatter videregående skole.

Atferdsvansker ble i undersøkelsen forstått som et flerdimensjonalt begrep med følgende undergrupper: (1) undervisnings- og læringshemmende atferd, (2) **sosial isolasjon**, (3) utagerende atferd og (4) antisosial atferd. Disse har tidligere i kapitlet blitt definert og blir ikke gjort rede for her.

Med lærere som informanter viste ca. 11 % prosent av 4. og 7. klassingene problematferd på skolen. Dette inkluderer både utagerende og innagerende former for problematferd. Når det spesielt gjaldt sosial isolasjon vurderte lærerne at 17 % av 4. klassingene som viste problematferd hadde denne typen atferd, mot 32 % av 7. klassingene. I forhold til utagerende atferd viste 36 % prosent av den problemdefinerte gruppen slik atferd i 4. klasse, mot 29 % i 7. klasse.

Når det gjaldt elevvurderingene er problematferd noe ca. 40-50% mente de viste iblant, men som 7-10 % oppgir at de viser ofte eller svært ofte. Av disse var det i snitt drøyt 4 % av 4. og 7. klassingene som opplevde markant eller omfattende sosial isolasjon på skolen. På utsagnet "Jeg er lei meg og deprimert på skolen" var det 3 % av elevene i grunnskolen som mente at dette var noe de følte ofte/svært ofte. I forhold til utagerende atferd var prosentene 6,5 og 10 for henholdsvis 4. og 7. klasse.

Oppsummert mente Nordahl og Sørli at sosial isolasjon noe overraskende viste seg å være nesten like frekvent som utagerende problematferd.

2.4.2 "Elevatferd og læringsmiljø. Lærernes erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen"

Prosjektet som ble gjennomført i 1996-97 var finansiert av grunnskoleavdelingen i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) og ble ledet av Terje Ogden. Studien ble gjennomført som en surveyundersøkelse og omfattet et utvalg på 10 % av norske grunnskoler med lærerne og skolens administrasjon som informanter. Fokus var rettet mot elevenes sosiale atferd i skolen, særlig atferd som skaper vansker for elevenes læring og samhandling med andre. Atferden strekte seg fra mas og uro til alvorlige atferdsavvik, men atferd som signaliserer engstelighet, tristhet og ensomhet var også inkludert.

Spørreskjemaet omfattet tre bolker som omhandlet lærerens erfaringer en tilfeldig valgt skoleuke og gjennom skoleåret, samt lærenes erfaring med ulike reaksjonsmåter og tiltak. Her vil jeg kun referere til den bolken som berører lærenes erfaringer med elevatferd, da elevenes innadvendte problemer i liten grad ble inkludert i de to andre. Kartleggingen av elevenes atferd i klasserommet hadde ikke som hensikt å bestemme det eksakte antallet problemelever, men heller å si noe om omfanget av ulike atferdsproblemer i klassen. Læreren ble derfor bedt om å vurdere hvor mange elever som hadde diverse nærmere beskrevne problemer, med utgangspunkt i den klassen de var klassestyrer for, eller som de hadde flest timer i. Vanligst var uoppmerksomme og passive elever som avbryter eller forstyrrer undervisningen. Dernest kom elever med lav selvtillit, fulgt av elever som krangler, lett blir sinte og som bråker i timene. Lav selvtillit mener Ogden (1998) kan forklares som et innadrettet problem da det berører elevens egne tanker og opplevelser. Videre kan lav selvtillit hemme elevens deltakelse i undervisning og ulike læringsaktiviteter, og dermed føre til manglende læringsframgang. Utagerende atferd som truet andre fysisk var langt mindre vanlig i de fleste klasser. Manglende sosial inkludering, som var fellestemaet for elever som virket ensomme, manglet gode venner i klassen og som hadde lite sosial kontakt med

andre elever, var ifølge lærerne heller ikke av de mest framtreddende problemene. Innagerende atferd viste til slutt en stigende tendens fra 1. til 9. klasse, men med noe mindre omfang i 9. enn i 8. klasse.

Undersøkelsen har en bred tilnærming, men også noen viktige begrensninger ifølge Ogden (1998). Blant annet er den organisert som en tverrsnittsundersøkelse og gir dermed et situasjonsbilde av grunnskolen på utvalgte områder. Den gir derfor ikke grunnlag for å studere endringer i atferd over tid. Videre ble hovedvekten lagt på de problemer som oppstår med, og i forbindelse med elevenes atferd i klasserommet og det øvrige skolemiljøet. Det betyr imidlertid ikke at andre forhold ikke kan være viktige når det gjelder forekomst og håndtering av slike problemer. Dessuten mangler undersøkelsen et elevperspektiv, da informantene kun er skolens ansatte.

2.4.3 "Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge"

Dette er en bok skrevet av Lund (2004) som har til hensikt å gi et innblikk i hvordan innagerende elever og deres lærere opplever skolehverdagen. Den bygger på erfaringer, samtaler og refleksjoner med elever og lærere. Forfatteren har videre drøftet erfaringene sine i forhold til tilknytnings- og relasjonsteori. Jeg vil her referere til hennes avsluttende refleksjoner, da det ikke foreligger noen konkrete oppsummeringer og konklusjoner i forhold til selve undersøkelsen.

Målet var å sette fokus på innagerende elever, deres opplevelse av samspillet med medelever og lærere, og deres opplevelse av skolehverdagen. Forfatteren ville også få tak i lærernes opplevelse av hvordan det er å være lærer for denne elevgruppen. Tolv ungdomsskoleelever som definerte seg selv som innagerende, og tolv lærere i ungdomsskolen som har eller har hatt innagerende elever i sin klasse, ble kontaktet. Fire av elevene og fire av lærerne ble dybdeintervjuet, mens de andre svarte skriftlig på spørsmål. Fire kvalitative hovedspørsmål til elevene og tre til lærerne var utgangspunkt. Øvrige metodologiske aspekter blir ikke gjort rede for i boken, for eksempel blir det ikke utvalgsproblematikk behandlet.

Forfatteren hadde noen antagelser om hvordan innagerende elever og deres lærere opplevde skolehverdagen, før arbeidet med intervjuene startet. Disse handlet blant annet om at innagerende elever ikke ønsker fokus på seg selv og sin atferd, og at lærerne er lite motivert for å øke sin kunnskap om, og forståelse for denne elevgruppen. Dette viste seg å være feil da lærerne hadde et stort engasjement i forhold til innagerende elever, og elevene overrasket med dype, velformulerte og ærlige svar på vanskelige spørsmål.

Når det gjelder elevenes opplevelse av skolehverdagen virket hovedpoenget å være at disse elevene faktisk ønsker å bli sett og trenger hjelp. Det som avgjør om den enkelte nettopp føler seg sett, er om noen retter blikket mot nettopp dem og er oppriktig interessert i deres opplevelse. Lund (2004) mener at tilknytningsteorier kan hjelpe oss med å forstå innagerende atferd, da det hos elever som ikke føler tilhørighet og er stille og tilbaketrukkne, kan handle om tidlige samspillserfaringer som ligger til grunn for en sårbarhet i møtet med medelever og lærere. Hun mener videre at disse elevene mer enn andre elever, må ha gjentatte tydelige positive tilbakemeldinger før de eventuelt kan tro på dem. I den forbindelsen kan Schibbyes (2002) anerkjennende kommunikasjon hjelpe oss med forståelse av hvordan kommunikasjonen mellom lærer og elev både kan fremmes og hemmes. Forfatteren ble overrasket over elevenes innsikt i sin egen situasjon, og hvor klart og tydelig de klarte å formidle den. Dette viste at de på mange måter har et tydelig selv, men at selvet var preget av negative definisjoner. Hvis en skal klare å endre på dette, er klassekamerater og lærere viktige personer, og det er viktig å være bevisst på både hva vi formidler og hvordan vi gjør det.

I forbindelse med lærernes opplevelse av innagerende elever i skolen, var konklusjonen at lærerne i større grad ønsket å rette oppmerksomhet mot disse elevene, men at de følte seg presset og hemmet av de rammer de hadde til rådighet. I tillegg mente noen at de var usikre på hva elevgruppen forventet av dem, og hva som er rimelig at elevene forventer. Det var med andre ord lærerrollen som var i fokus, og hva som egentlig er lærernes oppgave i relasjonen til elevene. Her trekker Lund igjen

inn Schibbye (2002), og mener at anerkjennende kommunikasjon ikke er avhengig av økonomiske betingelser. Det er den voksne som er hovedansvarlig for kvaliteten på relasjonen. Hun tror videre at det ikke er tidspresset i skolen som er vår største utfordring når det gjelder å få til et økt fokus på innagerende elever, men vår egen redsel for å snakke om vanskelige ting.

2.4.4 Tolkning og vurdering av presenterte studier

Det viktigste som kom fram i de to kvantitative studiene, mener jeg er at forekomsten av innagerende atferd er relativt omfattende. Selv om studiene har ulike begrensninger, er det god grunn til å stole på at denne type problematferd faktisk er vanlig i den norske skolen. Begge studiene er omfattende med representative utvalg og god svarprosent, men det kan likevel stilles spørsmålstegn ved hvor godt store surveyundersøkelser fanger opp innagerende atferd. Det hadde vært interessant å se hva forskning som i stor skala gikk spesielt på innagerende atferd hadde vist, gjerne med en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Ved denne type problematikk mener jeg at elevvurderinger, slik som i Nordahls og Sørliens (1998) studie, er verdifulle da problemene først og fremst er selvopplevde og ikke direkte går ut over omgivelsene. Det kan settes spørsmålstegn ved om forskning med kun lærere som informanter virkelig fanger opp omfanget av innagerende atferd. Dette særlig i studier der innagerende atferd ikke får spesielt fokus foran andre typer problematferd, da det kan hende at lærere har lettere for å rapportere om den atferden de selve opplever som mest problematisk. Med andre ord kan innagerende atferd overses hvis det primære fokuset er mer utagerende former for problematferd.

Kvantitative undersøkelser som de ovenfor refererte, kan som sagt gi oss informasjon om omfanget av innagerende atferd sett i relasjon til andre typer problematferd. De er imidlertid lite egnet til å gi en dypere forståelse av fenomenet. Da kan kvalitative tilnærminger, slik som Lunds (2004) studie, være nyttige gi og en økt forståelse av elevgruppen. Slike undersøkelser har imidlertid flere metodologiske svakheter, og må derfor brukes med forbehold. For eksempel er utvalget lite, og det er nærmest umulig å foreta generaliseringer. Vi vet lite om hvordan utvalgsprosessen foregikk, og det

kan være problematisk med selvutvelgelse slik som i den aktuelle studien, der elever som selve definerte seg som innagerende ble intervjuet. Begrepsvaliditeten representerer derfor et kritisk punkt. Det kan dessuten tenkes at lærerne som deltok i studien er mer enn vanlig interessert i problematikken, og dermed innehar mer kunnskap enn lærere flest. Likevel kan undersøkelsen være med på å rette fokus mot elevgruppen og stimulere til videre forskning og teoribygging.

En kan dessuten sette spørsmålsteget ved om Lunds (2004) bruk av tilknytningsteori er egnet til å gi en god forståelse av innagerende atferd. Det kan tenkes at denne innfallsvinkelen er noe snever, da jeg stiller meg kritisk til hvorvidt teori om tidlig tilknytning godt nok belyser elevers vansker med relasjoner i skolen. Tar Lund for eksempel hensyn til skolekontekstens betydning i tilstrekkelig grad, både når det gjelder forklaring av atferden og iverksetting av tiltak? Vil det for eksempel være nok å fokusere på anerkjennende kommunikasjon hvis eleven har vansker med sosiale ferdigheter og klassemiljøet i tillegg er preget av bråk, uro og utrygghet?

Dette er aspekter jeg vil komme tilbake til utover i oppgaven, men jeg skal først se nærmere på fenomenet selvoppfatning og sette dette i relasjon til innagerende atferd.

3. Selvoppfatning og innagerende atferd

Hvordan vi ser på oss selv, egne ressurser og vår kompetanse er en sentral del av vårt liv. En positiv selvoppfatning er nærmest en forutsetning for kunne møte ulike utfordringer og utvikle seg selv, i tillegg til å ha det godt med seg selv. Skolen er en viktig arena når det gjelder utvikling av selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2005). I skolen får elevene daglig tilbakemeldinger fra andre, både barn og voksne, på hvem de er og egne sterke og svake sider. Samtidig gjør elevene seg hver dag ulike erfaringer som handler om å lykkes eller mislykkes med forskjellige oppgaver og situasjoner på ulike områder, faglige så vel som for eksempel sosiale og motoriske. Disse tilbakemeldingene og erfaringene påvirker til stor grad hvordan vi ser på oss selv og bedømmer egen kompetanse på ulike områder.

I litteratur om innagerende atferd nevnes ofte lav selvoppfatning i forbindelse med disse elevene (Collins 1996, Lund 2004, Rubin og Asendorpf 2003, Shazan mfl. 1998). I noen tilfeller er lav selvoppfatning en del av karakteristikken av slik atferd (f.eks. Nordahl & Sørli 1998), mens lav selvoppfatning, som vi så i forrige kapittel, også kan være en konsekvens av innagerende atferd. Lav selvoppfatning ser dermed ut til å være et sentralt problem hos innagerende elever, og eventuelt større hos disse elevene enn hos elever med utagerende atferd.

Jeg vil først generelt gjøre rede for selvoppfatning som begrep, og relatere dette til innagerende atferd. Deretter følger en kort redegjørelse av sosial-kognitiv teori og Banduras "self-efficacy"- begrep, som er den aktuelle teoretiske innfallsvinkelen videre gjennom oppgaven. Deretter vil jeg se nærmere på "self-efficacy" i forhold til skolen og kilder til elevers forventning om mestring, samt mulige konsekvenser av den. Til slutt vil jeg drøfte implikasjoner for tiltak, samt argumentere for at det å styrke selvoppfatningen hos elever med innagerende atferd vil kunne være et egnet tiltak.

3.1 Hva er selvoppfatning?

Begrepet selvoppfatning har mange aspekter, og brukes i ulike betydninger både i lærebøker og forskningslitteratur. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996, 2005) kan begrepet forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Selvtillit, selv vurdering, selvfølelse, selvaksept og selv bilde er eksempler på andre begreper som har blitt brukt om hvert annet. Vår selvoppfatning bunner i tidligere erfaringer, og påvirkes av hvordan disse erfaringene er forstått og tolket (Skaalvik & Skaalvik 1996, 2005). En kan derfor si at vi har selvoppfatninger på alle områder hvor vi har gjort oss erfaringer. Ulike instrumenter for måling av selvoppfatning har gjerne konsentrert seg om disse områdene, eller dimensjonene: *fysisk* (utseende og/eller fysisk-motoriske ferdigheter), *sosial selvoppfatning* (popularitet og evne til å omgås andre), *intellektuell* og *akademisk selvoppfatning* (oppfatning av eget evne- og prestasjonsnivå), *emosjonell selvoppfatning* (angst, ukontrollert sinne, glede eller tilfredshet) og *moralsk* eller *atferdsmessig selvoppfatning* (f.eks. om en ser på seg selv som en som følger vanlige normer, oppfører seg pent eller er til å stole på). Slike oppdelinger er imidlertid ikke uproblematiske, da de blant annet kun fanger opp deler av en persons selvoppfatning og ikke helt får tak i kompleksiteten. Likevel kan de være nyttige hvis man for eksempel vil ha tak i hvordan personer ser på seg selv når det gjelder avgrensede områder som skolefag eller sosial status.

En persons selvoppfatning trenger ikke å stemme overens med andres oppfatninger av personen, da ens selvoppfatning alltid er subjektiv (Skaalvik & Skaalvik 1996, 2005). Det er disse subjektive oppfatningene som har stor påvirkning på våre tanker, følelser, motiver og handlinger. Personer som for øvrig kan virke like, kan gjøre ulike valg avhengig av hvordan de oppfatter seg selv. Det kan for eksempel handle om hvilke egenskaper de tror de har, og hva de forventer å kunne greie. Derfor har elevenes selvoppfatning stor betydning på skolen, og en stor påvirkningskraft på for eksempel elevenes motivasjon.

Pedagogisk forskning om selvoppfatning har særlig vært konsentrert rundt prestasjoner og forventning om prestasjoner, og det har ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996, 2005) utviklet seg to forskningstradisjoner relativt uavhengige av hverandre: *selvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen*. De to tradisjonene har begge kommet med viktige bidrag i forbindelse med læring og motivasjon i skolen. Tradisjonene har imidlertid vært opptatt av ulike sider ved selvoppfatningen, og i løpet av de siste 20 – 30 årene har de utviklet seg som to separate teoritradisjoner. Mens vurderingstradisjonen er opptatt av vurderinger av egen dyktighet og egne prestasjoner, er forventningstradisjonen interessert i de forventninger vi har om å mestre konkrete oppgaver og situasjoner. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i forventningstradisjonen, og bruker sosial-kognitiv teori og Banduras begrep ”self-efficacy” som teoretisk innfallsvinkel til selvoppfatning. Dette blir nærmere gjort rede for senere i kapitlet.

3.2 Selvoppfatning hos innagerende elever

Lav selvoppfatning blir som tidligere nevnt gjerne assosiert med innagerende atferd. I denne hoveddelen vil jeg først referere Sørli (1998) som henviser generelt til forskning om selvoppfatningen og problematferd. Deretter vil jeg se nærmere på to norske undersøkelser som på hver sin måte belyser sammenhengen mellom innagerende atferd og selvoppfatning.

3.2.1 Hva kjennetegner elever med innagerende atferd når det gjelder selvoppfatning?

Ifølge Sørli (1998) framgår det av tidligere forskning at elever som viser problematferd på gruppenivå, verken har bedre eller dårligere tro på seg selv enn andre elever. I enkelte studier der gruppen splittes i elever som viser utagerende og innagerende atferd, er det imidlertid registrert at gruppen med internalisert atferd har en mer negativ selvoppfatning. Ifølge Johansen (2003) har forskning vist at innagerende elever gir en nøyaktig, men negativ selvvurdering i kontrast til elever

med aggressive atferdstrekk, som igjen har en tendens til å overvurdere sin kompetanse.

I flere studier har en videre sett på sammenhengen mellom elever som er definert som upopulære og avviste, og variablene utagerende og tilbaketrukket atferd.

Sammenhengen mellom tilbaketrukket-upopulær og selvoppfatning, synes å være negativt korrelert (Sørli 1998). Dette betyr at disse elevene gjerne har dårligere tro på seg selv, både i forhold til skolefaglig og atferdsmessig kompetanse, i tillegg til forventet sosial aksept. Sørli mener at empirien tyder på at elever som oppleves som ensomme, upopulære, usikre og engstelige (sosialt isolerte) av sine medelever og/eller lærere, ofte har et mer negativt selv bilde enn sine jevnaldrede. Elever som viser utagerende atferd har imidlertid ikke det samme mønsteret, da de ikke synes å ha dårligere generell selvoppfatning enn sine jevnaldrede. Vel å merke er det nærmest utelukkende vurderinger gitt av lærere og medelever som ligger til grunn for slike konklusjoner. En har derfor ifølge Sørli i liten grad vært interessert i hvordan elevens egne atferdsvurderinger henger sammen med deres selvoppfatning. Elevperspektivet blir imidlertid vektlagt i Nordahl og Sørli's studie "Skole og samspillsvansker" som jeg kommer tilbake til.

3.2.2 "Elever med innadventt- og elever med aggressiv atferd. Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen"

Undersøkelsen er en del av et doktorgradsprosjekt, med fokus på hvordan elever med innadventt og utagerende atferd opplever skolesituasjonen faglig og sosialt (Johansen 2003). Fokus i denne studien er rettet mot elever med innadventt og aggressiv atferd og deres forhold til jevnaldrede, samt psykologisk tilpasning som her er kjennetegnet av ensomhet, lav selvakseptering og depresjon. Innadventt og aggressiv atferd tolker jeg som innagerende, henholdsvis utagerende atferd. Forskeren hadde i forkant av undersøkelsen satt opp en rekke antagelser, men jeg vil kun referere til resultater som har relevans for min problemstilling.

Dette er en surveyundersøkelse der data er innsamlet ved hjelp av spørreskjema med lukkede svaralternativer. Undersøkelsen ble gjennomført i kommunene Trondheim og Harstad, med et utvalg på 162 elever på 9. klassetrinn. Med hensyn til frafall var det endelige utvalget 150 elever, 48% jenter og 52% gutter. Dessuten deltok 26 faglærere og klassestyrere i undersøkelsen.

Antagelsene for elever med innadvendt atferd gikk på at de er dårligere akseptert av sine jevnaldrede, er mer ensomme, har dårligere persipert sosial kompetanse, har lavere selvakseptering og til slutt viser mer depressive tendenser enn andre elever. Selvakseptering ble her målt med en skala som hadde 10 items (disse var tatt fra "Self Description Questionnaire II), og eksempler på slike items er "Jeg er like mye verd som andre" og "Jeg har ofte liten tro på meg selv".

En fant at elever som *lærerne* vurderte som innadvendte, hadde relativt dårlig jevnalderakseptering, samtidig som de ga uttrykk for at de hadde negativ psykologisk tilpasning (var ensomme, hadde lav selvakseptering, og viste depressive tendenser). Dårlig psykologisk tilpasning ble derfor sett på som å være et resultat av dårlig jevnalderakseptering. De elever som ble vurdert som innadvendte av *medelevene*, var ensomme, hadde lav selvakseptering og viste depressive tendenser, men dette så ikke ut til å være et direkte resultat av mangel på jevnalderakseptering.

Undersøkelsen viste med andre ord at elever som lærere og medelever vurderte som innadvendte, hadde lav selvakseptering, noe som kan tolkes i retning av negativ selvoppfatning. Til sammenligning ga elever med aggressiv atferd ikke uttrykk for dårlig psykologisk tilpasning generelt, eller lav selvakseptering spesielt.

Selv om utvalget ikke var representativt, kun omfattet elever i 9. klasse og at elevenes egne atferdsvurderinger var fraværende, kan undersøkelsen likevel si noe om sammenhengen mellom selvoppfatning og innagerende atferd. Dessuten ble det tydelig at det var en forskjell mellom innagerende og utagerende elever.

3.2.3 "Skole og samspillsvansker"

Denne undersøkelsen har blitt redegjort for i foregående kapitel, og jeg vil her referere til resultater som berører forholdet mellom innagerende atferd og selvoppfatning. I undersøkelsen blir barn og unges (4. og 7. klassinger) selvoppfatning forstått som et uttrykk for deres bedømming av egen fungering, kapasitet og muligheter på ulike områder, samt hvorvidt de mer generelt liker eller misliker seg selv (Sørli 1998). Slike selvverdinger antas videre å være basert på sosial sammenligning, positiv og negativ respons fra omgivelsene, konkrete mestringserfaringer samt hva som er viktig for en selv. Til slutt ser en i studien på selvoppfatning som et flerdimensjonalt begrep. I 7. klasse benyttes en skala med følgende operasjonaliserte selvoppfatningsbegreper: 1. **akademisk eller skolefaglig selvoppfatning**, 2. **sosial eller vennskapsmessig selvoppfatning**, 3. **fysisk selvoppfatning**, 4. **utseendemessig selvoppfatning**, 5. **jobbrelatert selvoppfatning** (oppfatning av egne framtidige muligheter og forutsetninger for å klare seg i yrkeslivet) 6. **attraktivitetsmessig selvoppfatning** (i hvilken grad en føler seg attraktiv i forhold til de eller den en er tiltrukket av) 7. **atferdsmessig eller oppførselsmessig selvoppfatning** og 8. **global selvaksept** (i hvilken grad en er fornøyd med livet man lever og den man er). Skalaen som ble benyttet for 4. klassingene dekket dimensjonene: **skolefaglig eller akademisk selvoppfatning**, sosial selvoppfatning, **fysisk selvoppfatning** samt **global selvaksept**. Dimensjonene er ifølge Sørli (1998) sammenlignbare i 4. og 7. klasse.

Resultater i forhold til sammenheng mellom problematferd og selvoppfatning, viste at det var en tendens til at elever i både 4. og 7. klasse som hadde dårlig selvtillit, gjerne rapporterte at de relativt ofte viste problematferd i skolen. Det var derimot ingen klar sammenheng mellom lærervurdert problematferd og elevenes selvoppfatning. Dette kan ifølge Sørli (1998) synes å stå i en viss motsetning til elevvurderingene. Når en sammenholdt ulike typer elev- og lærervurdert problematferd med de ulike selvoppfatningsdimensjonene, fikk en imidlertid fram et mer sammensatt bilde.

Sammenhengen mellom lærervurdert problematferd og selvoppfatning i 4. klasse var som nevnt lav, men dette generelle resultatet ”skjulte” at både global selvaksept og sosial selvoppfatning var relativt klart koblet til problematferdsdimensjonen sosial isolasjon (som her representerer innagerende atferd). Det var derfor en tendens til at de elevene, ut av de problemdefinerte elevene, som lærerne vurderte som ofte ensomme, engstelige og usikre, gjerne hadde lav selvoppfatning. Den lave selvoppfatningen var primært på det sosiale og/eller globale området. I 7. klasse var det relativt sterke indikasjoner på at elever som selv mente at de viste høy forekomst av internalisert problematferd, først og fremst hadde dårlig selvoppfatning på det relasjonelle eller vennskapsmessige området og det utseenderelaterte området.

Sammenlignet med de andre elevgruppene var det de markant sosialt isolerte elevene som viste et passivt, tilbaketrukket eller internalisert atferdsmønster, som også hadde dårligst selvoppfatning. Disse resultatene kan derfor sies å støtte opp under resultatene til Johansen (2003). Dessuten er undersøkelsen representativ, omfatter elever i både 4. og 7. klasse og inkluderer elevenes egne atferdsvurderinger. Det er derfor god grunn til å stole på resultatene.

3.3 Teoretisk perspektiv på selvoppfatning videre i oppgaven

Slik vi har sett, viser forskning at innagerende elever har en mer negativ selvoppfatning enn sine medelever. Det å styrke deres selvoppfatning vil derfor kunne være et fruktbart tiltak, og derfor et sentralt anliggende videre gjennom oppgaven. Da begrepet selvoppfatning er omfattende, har jeg valgt å avgrense meg til sosial-kognitiv teori og Banduras ”self-efficacy”- begrep som teoretisk tilnærming til selvoppfatning. Dette medfører et problem med begrepsvaliditet, da ”self-efficacy” ikke uten videre kan oversettes med selvoppfatning. Når forskning viser at innagerende atferd har en sammenheng med negativ selvoppfatning, vil ikke dette nødvendigvis bety at disse elevene også har lav ”self-efficacy”. Banduras begrep kan imidlertid sies å representere et aspekt ved det store selvoppfatningsbegrepet. Når vi ser at innagerende elever har lav selvoppfatning på eksempelvis det sosiale området,

er det derfor nærliggende å tenke at de også vil kunne ha lav forventning om å mestre ulike sosiale situasjoner. Jeg vil her gjøre rede for denne teoretiske innfallsvinkelen.

3.3.1 Sosial-kognitiv teori

Sosial-kognitiv teori antar at menneskelig aktivitet er et resultat av en gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer, atferd og hendelser i omgivelsene. Personlige faktorer er her kognitive, affektive og biologiske. Fra en slik synsvinkel organiserer mennesker sitt eget selv, de er proaktive, selvregulerte og ikke kun reaktive organismer som er formet og drevet av eksterne faktorer (Bandura 1999).

Ifølge Bandura (1986) besitter vi fem grunnleggende evner eller dyktigheter.

"Symbolizing Capapability" har å gjøre med vår kapasitet til å bruke symboler.

Symbolbruk er involvert i alle aspekter av menneskelig liv. Gjennom symboler som for eksempel språk, behandler og transformerer vi erfaringer til interne modeller, som fungerer som veivisere for framtidig handling. Symboler er også fundamentalt i problemløsning da vi ikke kun lærer gjennom prøving og feiling, men i stedet tester mulige løsninger symbolsk og vurderer dem ut fra forventet resultat. Symboler gjør det også mulig for oss å kommunisere med andre mennesker, og vår evne til symbolbruk er til slutt grunnleggende for de fire andre evnene eller dyktighetene.

Atferd som har en hensikt, er til stor grad regulert av vår evne til å planlegge, eller vår *"Forethought Capability"*. Vi forventer konsekvenser av våre handlinger, setter oss mål og planlegger. Gjennom å planlegge, motiverer vi oss selv og guider våre handlinger (Bandura 1986).

Psykologiske teorier har ifølge Bandura (1986) tradisjonelt vært opptatt av at læring skjer gjennom handling. I virkeligheten kan all læring som er et resultat av direkte erfaring også skje vikarierende gjennom observasjon av andres handlinger og konsekvensene av dem. Dette benevnes som vår *"Vicarious Capability"*. Vår evne til å lære gjennom observasjon gjør det mulig for oss å tilegne regler og mønstre for atferd, uten å være nødt til å lære gjennom prøving og feiling.

Mennesker handler ikke kun for å tilfredsstille andres preferanser. Mye av vår atferd er i stedet motivert og regulert av interne standarder og selvevaluerende reaksjoner på egne handlinger. Dette kommer til uttrykk gjennom "*Self-Regulatory Capability*" som handler om vår evne til selvregulering. Gjennom å selv skape gunstige omgivelser, bruke strategier og skape drivkraft for egen innsats, påvirker vi vår motivasjon og våre handlinger.

Til sist nevner Bandura (1986) vår "*Self-Reflective Capability*" som gjør oss i stand til å analysere våre erfaringer og tenke rundt egne tankeprosesser. Gjennom å reflektere rundt ulike erfaringer og hva vi vet, avleder vi allmenn kunnskap om oss selv og verden rundt oss. Men vi får ikke bare kunnskap gjennom slik refleksjon, vi evaluerer og forandrer også vår egen tenkning. Blant de ulike typer tanker som påvirker handling, er den viktigste våre bedømminger om vår evne til å greie ulike oppgaver. Det er delvis på basis av vår "self-efficacy" eller forventning om mestring, som vi velger hva vi skal gjøre, hvor mye innsats vi skal investere, hvor lenge vi prøver samt hvorvidt vi går inn i situasjonen med en følelse av engstelse eller sikkerhet. Det er denne innfallsvinkelen til selvoppfatning, eller vår forventning om mestring, som er i fokus videre i oppgaven.

Sett fra et sosial-kognitivt perspektiv, er den menneskelige natur karakterisert ved et enormt potensial, og vi formes og påvirkes gjennom både direkte og observert erfaring. Med andre ord er plastisitet et sentralt kjennetegn ved mennesket. Dette er imidlertid ikke det samme som å si at vi ikke har noen natur eller er strukturløse. Plastisiteten som er iboende i menneskets natur, er avhengig av nevrofysiologiske mekanismer og strukturer som har utviklet seg over tid. Disse avanserte nevrologiske systemene for prosessering, opprettholdelse og bruk av kodet informasjon, utgjør de kapasitetene som karakteriserer mennesket (Bandura 1986).

3.3.2 Banduras begrep om "self-efficacy"

Ifølge Bandura (1997) er selvoppfatning en persons sammensatte syn på seg selv, og den antas å være formet gjennom direkte erfaring og evalueringer fra signifikante

andre. Det å undersøke selvrefererende prosesser i forhold til selvoppfatningsbegrepet, bidrar til en forståelse av menneskers holdninger til seg selv, og hvordan disse holdninger kan påvirke deres generelle syn på livet. Det finnes flere teorier om selvoppfatning, men disse berører ofte globalt selvbilde, og de har redusert styrke i forhold til å kunne forklare og predikere menneskelig atferd. Selv om global selvoppfatning er knyttet til forskjellige funksjonsområder, fanger begrepet ifølge Bandura (1997) ikke opp kompleksiteten ved vår tro på egen mestring. Denne troen varierer i forhold til ulike aktivitetsområder, innenfor samme aktivitetsområde med forskjellige vanskelighetsgrader, samt under forskjellige omstendigheter. Kompleksiteten fanges derimot opp i begrepet "self-efficacy", eller forventning om mestring, som skiller seg fra selvoppfatning ved at ferdighetene og evnene mennesker tror de har, ikke er i fokus. *"Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances"* (Bandura 1986:391). Det er i stedet vurderinger om hva en kan gjøre med de ulike ferdighetene en besitter som her er interessant, og disse vurderingene er i forhold til et mål av noe slag. Ifølge Bandura (1997) mister selvoppfatning i stor grad sin predikative verdi hvis en kontrollerer for forventning om mestring, og slike funn antyder at selvoppfatningen i stor grad reflekterer menneskers forventning om mestring.

Det å mestre omgivelsene effektivt, handler ikke kun om å vite hva en skal gjøre. Det er heller ikke snakk om en fastsatt handling som en har eller ikke har i sitt handlingsrepertoar. I stedet er kjernen i menneskelig agens eller handlekraft, ifølge Bandura (1986) troen på at man gjennom sine handlinger virkelig kan produsere ønskede resultater. Hvis en ikke har en slik tro på at en klarer å gjøre det som skal til for å løse en bestemt oppgave eller påvirke bestemte hendelser, er hensikten med å anstrenge seg for å prøve å oppnå mestring liten. Fordi "self-efficacy"- vurderinger har å gjøre med individets opplevde evne, eller kapasitet til å produsere ønsket resultat eller oppnå en viss prestasjon, skiller de seg fra andre oppfatninger av egen kompetanse som er i fokus i andre teorier (Pajares 1997). "Self-efficacy"- vurderinger er både mer oppgave- og situasjonsspesifikke, og vi gjør bruk av slike vurderinger i

forhold til et mål av noe slag. Ved ellers lik kunnskap og ferdighet hos to personer, kan vår "self-efficacy" være det utslagsgivende i forhold til forskjellen i prestasjon (Bandura 1997).

Forventning om mestring skiller seg fra de forventninger en kan ha om hva resultatet eller utfallet av diverse handlinger kan bli. Den første typen forventning går på hva en tror at en greier å få til, mens forventning om resultat eller konsekvenser mer går på hva en tror skjer etter at en har utført diverse handlinger. Kunnskapen, eller erkjennelsen av at en kan mestre noe, skaper en følelse av kontroll over omgivelsene. Den reflekterer troen på at en kan kontrollere utfordrende oppgaver og situasjoner ved å tilpasse for eksempel atferd, innsats eller tilnærmingssmåte (Bandura 1986).

3.4 Forventning om mestring i skolen

I skolen møter elever gjennom mange år utfordrende oppgaver og situasjoner av forskjellige slag. Det kan selvfølgelig handle om faglige utfordringer, men også om sosiale eller motoriske. I lys av begrepet om "self-efficacy", er som nevnt troen på at en faktisk klarer å gjøre det som skal til for å mestre en bestemt oppgave eller situasjon, en forutsetning for at elever skal gå i gang med ulike utfordringer. Jeg skal i dette hovedavsnittet se nærmere på "self-efficacy" i forhold til skolen, ved å først se på ulike kilder til forventning om mestring. Til slutt vil jeg behandle hvilke konsekvenser elevens "self-efficacy" kan ha for fungeringen i skolen.

3.4.1 Kilder til forventning om mestring

Vår forventning om mestring, er hovedsakelig basert på fire informasjonskilder: **mestringserfaringer, vikarierende erfaring, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle tilstander**. Informasjon som er relevant for bedømmning av egen dyktighet er imidlertid ikke naturlig informerende i seg selv, men gir mening kun gjennom kognitiv prosessering og reflekterende tenkning (Bandura 1997).

Mestringserfaringer er den mest innflytelsesrike kilden til forventning om mestring, da slike erfaringer gir en autentisk indikasjon på om en kan greie en viss oppgave

eller ikke (Bandura 1997). Suksess øker ens forventning om mestring mens gjentatte nederlag svekker den. Dette særlig hvis en mislykkes med nye oppgaver, og nederlaget ikke kan knyttes til dårlig innsats eller andre ytre omstendigheter. Når en sterk forventning derimot er etablert gjennom gjentatt suksess, har tilfeldige nederlag imidlertid begrenset effekt. Elever som er sikre på sine evner har da heller en tendens til å forklare nederlag med situasjonelle faktorer, dårlig innsats eller mangelfulle strategier. Når elever forklarer et dårlig resultat med mangelfulle strategier, kan nederlag øke tilliten til at en kan lykkes ved å bruke bedre strategier. Elever som overvinner nederlag ved å øke innsatsen kan skape en sterk forventning om mestring, da de faktisk erfarer at de kan overkomme selv vanskelige hindringer. Når en forsterket forventning om mestring vel er etablert på et område, har den en tendens til å kunne overføres til andre situasjoner, særlig i situasjoner der prestasjonene har blitt svekket på grunn av tanker om personlig utilstrekkelighet. Derfor vil en forbedret adferdsmessig fungering kunne følge i flere aktiviteter, men sjansen for dette er likevel større når aktivitetene ligner på hverandre (Bandura 1986).

Forventning om mestring blir også påvirket av **vikarierende erfaringer**, ved at en ser at andre elever mestrer forskjellige oppgaver (Bandura 1986). Når en ser at elever som en sammenligner seg med greier noe, kan en trekke slutninger om at også jeg har det som skal til for å lykkes. På samme måte kan det å observere at andre mislykkes til tross for høy innsats, svekke ens vurdering av egne evner og en vil derfor yte mindre innsats. Det finnes flere situasjoner eller faktorer, som gjør elevers forventning om mestring spesielt sårbar for vikarierende informasjon. Usikkerhet rundt egne evner er en slik faktor. Ved liten kunnskap om egne evner, stoler en i stor grad på den informasjonen en får ved å observere modeller. Dette betyr imidlertid ikke at påvirkningen fra modeller er ubetydelig når eleven selv innehar erfaring med mestring og kunnskaper om egne evner. En vil alltid kunne påvirkes og lære ved å observere modeller som for eksempel bruker andre strategier. Den effekt vikarierende informasjon har på ens forventning om mestring, påvirkes også av hvilke kriterier en legger til grunn for vurderingen av prestasjoner. Aktiviteter som gir klar informasjon om prestasjonen gir tydelig informasjon om ens evner. Eksempel på slike aktiviteter

kan være forskjellige former for idrett, der det foreksempel kan handle om hvor langt eller høyt du klarer å hoppe. I slike aktiviteter er det lett å måle hvor godt du gjør det, og det er også lett å observere framgang. De fleste prestasjoner gir imidlertid ikke i seg selv nok informasjon til å danne kunnskap om evner og vi må derfor sette vår prestasjon i relasjon til andres. Fordi de fleste prestasjoner vurderes gjennom sosiale kriterier, spiller informasjon fra sosial sammenligning en viktig rolle i våre "self-efficacy"- vurderinger. Selv om vikarierende erfaringer generelt sett er svakere enn egne mestringserfaringer, gir de viktig informasjon og kan ha stor påvirkning på vår forventning om mestring.

Verbal overtalelse er ofte brukt når en prøver å oppmuntre elever til å tro at de har det som skal til for å greie forskjellige oppgaver (Bandura 1986). Slik overtalelse alene vil kunne ha begrenset effekt når det gjelder å styrke elevers forventning om mestring, men oppmuntring kan bidra til at en lykkes med forskjellige oppgaver hvis den er realistisk. Hvis en elev får høre gjennom andre at han kan greie en bestemt oppgave, prøver han gjerne mer enn hvis han tviler på seg selv og dveler ved personlige mangler når det oppstår vansker. På den måten kan overtalelse eller oppmuntring bidra til at en prøver nok til å lykkes, forbedrer de aktuelle ferdighetene og utvikler en styrket forventning om mestring. Det er imidlertid viktig at oppmuntringen er realistisk, da en urealistisk tro på hva en greier vil kunne føre til gjentatte nederlag, og dermed svekke ens forventning om mestring. Det er nok dessverre vanskeligere å skape varig økning i ens forventning om mestring gjennom verbal overtalelse, enn å svekke den. En illusorisk forventning om mestring kolliderer raskt med resultatet av handlingene, mens de som stadig har fått høre at de ikke vil greie det, lettere gir opp og unnviker utfordrende aktiviteter.

Til slutt bidrar **fysiologiske og affektive tilstander** til forventning om mestring. Ifølge Bandura (1986) signaliserer fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, som for eksempel hjertebank og angst, at vi ikke behersker situasjonen og dette vil kunne tolkes som et tegn på inkompetanse. Derfor vil vi i situasjoner som utløser fysiologiske og emosjonelle reaksjoner ha små forventninger om å mestre oppgaven.

Videre vil fysiologiske og emosjonelle reaksjoner virke på handlinger både direkte og indirekte, ved å påvirke både retningen og kvaliteten av tenkningen. En elev som tror at han kan takle vanskelige og truende situasjoner, begynner ikke å tenke skremmende tanker. Derimot vil en elev som ikke har tro på at han vil kunne takle slike situasjoner, betrakte seg selv som sårbar og tolke mange aspekter ved miljøet som farlige. Den sårbare eleven har en tendens til å dvele ved hvordan han skal forsvare seg selv, og dette gjør at mindre energi kan settes inn på å løse vanskene.

I skolen kan alle disse fire kilder til vår "self-efficacy" spille en viktig rolle. Elever får erfaring med både det å lykkes og mislykkes, de sammenligner seg med og lærer ved hjelp av medelever, de opplever å bli overtalt og oppmuntret i forhold til utfordrende oppgaver og situasjoner, samtidig som de også "føler skolens liv på kroppen". Skolen kan dermed sies å spille en viktig rolle, og har stor påvirkningskraft når det gjelder å utdanne elever med tro på seg selv og egen mestring.

3.4.2 Konsekvenser av ens forventning om mestring

"Self-efficacy"- vurderinger påvirker hvordan mennesker tenker, føler og handler. I forhold til følelseslivet er lav "self-efficacy" assosiert med depresjon, angst og hjelpeløshet. Lav selvtillit og pessimistiske tanker er andre kjennetegn. Når det gjelder tenkning, fremmer en sterk "self-efficacy" kognitive prosesser og akademiske prestasjoner. I forhold til handling har "self-efficacy" en stor påvirkning på motivasjon, og høy eller lav forventning om mestring kan styrke eller svekke vår motivasjon for ulike oppgaver og aktiviteter (Schwarzer 1992). "Self-efficacy"- vurderinger regulerer menneskelig fungering gjennom fire viktige prosesser: **kognitive, motivasjonelle, affektive og prosesser som har med valg å gjøre.** Prosessene opererer sammen heller enn isolert hver for seg (Bandura 1997).

Våre forventninger om mestring påvirker tankemønstre som kan styrke eller svekke ulike prestasjoner. De **kognitive** prosessene kan ha forskjellige former, men det kan for eksempel handle om hvilke mål vi setter oss. Jo sterkere forventning om mestring, desto høyere mål setter vi oss og desto sterkere forplikter vi oss til dem (Bandura

1999). Ved lav forventning om mestring har vi en tendens til å unngå oppgaven, eller å gi opp fort.

Forventning om mestring påvirker også **motivasjonelle** og selvregulerende prosesser på flere måter (Pajares 1997). Den påvirker hvilke valg eleven gjør og hvilken fremgangsmåte de bruker. Vi har en tendens til å engasjere oss i oppgaver som vi føler at vi kan mestre, og unngår de vi ikke opplever at vi kan lykkes med. Hvor mye innsats vi velger å bruke på en oppgave eller situasjon, hvor utholdne vi er samt hvor fleksible vi er i tilfelle motgang, påvirkes av vår forventning om mestring. Jo høyere ”self-efficacy”, desto større innsats, utholdenhet og fleksibilitet.

”Self-efficacy”- mekanismer spiller videre en viktig rolle i selvregulering av **affektive** tilstander. De påvirker hvordan følelsesmessige livshendelser blir konstruert og kognitivt representert. ”Self-efficacy”- vurderinger påvirker for eksempel mengden av stress og angst vi opplever når vi går i gang med en oppgave, samt nivået på prestasjonen vi gjennomfører. En sterk forventning om mestring forbedrer våre prestasjoner og personlig velvære på mange måter (Pajares 1997). For eksempel opplever elever med en sterk ”self-efficacy” på et visst område, vanskelige oppgaver som utfordrende heller enn truende og noe de prøver å unngå. De setter seg også større mål som de forplikter seg til, øker innsatsen hvis de mislykkes, henter seg raskere inn etter nederlag, samt forklarer nederlag med dårlig innsats, utilstrekkelig kunnskap eller ferdigheter som de likevel tror at de kan tilegne seg. En høy forventning om mestring bidrar til å opprettholde en følelse av ro og sikkerhet når en møter vanskelige oppgaver og aktiviteter. Omvendt vil elever med en lav forventning om mestring kunne føle at ting er vanskeligere enn de egentlig er, og dette vil i sin tur kunne føre til stress, deprimerte tanker samt liten fleksibilitet når det gjelder problemløsning.

I sosial-kognitiv teori er mennesket selv med på å skape sine omgivelser, og vår ”self-efficacy” kan til slutt være med på å styre hvilken vei livet tar ved å påvirke hvilke typer situasjoner og omgivelser som vi **velger** å engasjere oss i. Valg av utdanning og yrke er et viktig eksempel på slike valg. Elever med lav faglig

forventning om mestring vil for eksempel være lite tilbøyelige til å velge teoretiske utdanninger, mens elever som har liten tro på seg selv når det gjelder sosiale utfordringer, vil kunne styre unna yrker som innebærer mye kontakt med andre mennesker.

Elevers "self-efficacy" kan dermed ha en rekke konsekvenser på både kort og lang sikt, da den påvirker både deres tenkning, handling og følelsesliv. Elevenes fungering og utvikling i skolen kan derfor til stor grad sies å formes av hva de tror om sine muligheter til å greie utfordrende oppgaver og situasjoner.

3.5 Implikasjoner for tiltak

Elever med innagerende atferd er på mange måter en heterogen elevgruppe. Hvordan problemene kommer til uttrykk, alvorlighetsgrad samt årsaken til vanskene, kan derfor variere. Dette medfører at en ved planlegging og implementering av tiltak bør sette enkeltindividet i fokus. Noen kokeboksoppskrifter for hva man skal gjøre i forhold til innagerende elever vil neppe være gunstig. Likevel mener jeg at det kan finnes fellestrekk ved disse elevene, og at et av dem vil kunne være lav selvoppfatning. Vi så for eksempel at innagerende elever hadde en lavere sosial selvoppfatning enn sine medelever, samtidig som det sosiale livet gjerne utgjør en stor utfordring da de ofte er alene og ensomme. Da en positiv selvoppfatning er viktig for menneskelig fungering, vil en negativ selvoppfatning kunne ha store negative konsekvenser for skoleeleven og virke hemmende i forhold til fungering i skolen. En elevgruppe som kjennetegnes av negativ selvoppfatning vil i høy grad kunne profittere på tiltak som vektlegger styrking av selvoppfatning.

Jeg har videre valgt en sosial-kognitiv innfallsvinkel til selvoppfatning med vekt på Banduras begrep om "self-efficacy". Ut fra en slik synsvinkel er menneskelig aktivitet som nevnt et resultat av en gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer, atferd og hendelser i omgivelsene. Det er derfor rom for menneskelig handlekraft og vi har stor makt til å påvirke vårt eget liv. Samtidig kan man si at vi styres av hva vi tror vi kan klare når det gjelder forskjellige oppgaver og situasjoner. Våre "self-

efficacy”- vurderinger kan både hemme og fremme vår mestring. Det er logisk å slutte at elever som er tilbakeholdne og hemmet i sin atferd går glipp av mange muligheter til utvikling i skolen, både når det gjelder skolefag og det sosiale liv i skolen. Når vi videre har sett at elever med innagerende atferd gjerne har lav selvoppfatning, er det nærliggende å tenke at noe av denne hemmede og tilbaketrukne atferden kan skyldes lav tro på seg selv og egne evner. Det er som kjent liten sannsynlig at vi går i gang med oppgaver og engasjerer oss i situasjoner, som vi ikke forventer å greie. Derfor mener jeg at det å jobbe med å styrke elevens forventning om mestring på forskjellige områder, kan være gunstig for elever med innagerende atferd. En økt forventning om mestring vil blant annet kunne føre til at de blir mer aktive i klasserommet og i sosialt samspill med jevnaldrede. Fordelen ved å ta utgangspunkt i ”self-efficacy”- begrepet, mener jeg er at det er mer oppgave- og situasjonsspesifikt enn det store og vage selvoppfatningsbegrepet. En kan derfor ta utgangspunkt i oppgaver og situasjoner som eleven allerede mestrer for å utvikle elevens evner og ferdigheter mot stadig større mestring. Dette ved å ha et bevisst forhold til de ulike kildene som påvirker vår ”self-efficacy”.

Slik jeg forstår begrepet og velger å bruke det, trenger det ikke begrenses til mestring av faglige oppgaver. Begrepet trenger heller ikke å begrense seg til målbare prestasjoner. I stedet kan det like gjerne knyttes til mestring av mer sosiale eller personlige situasjoner, som oppleves som vanskelige for eleven. Det er med andre ord den personlige følelsen av mestring som blir viktig. Dette kan for eksempel være å rekke opp hånden, si noe i klasserommet eller å ta initiativ til lek og samhandling med jevnaldrede. En økt forventning om mestring når det gjelder oppgaver og situasjoner der eleven i utgangspunktet har lav tro på at han ville greie det, vil kunne medføre en rekke positive konsekvenser i forhold til elevens fungering i skolen. En styrket selvoppfatning vil samtidig kunne bidra til at den innagerende eleven tar en mer aktiv del i skolens liv, blir synligere og opplever økt trivsel.

I de følgende kapitlene vil jeg prøve å vise hvordan skolen kan øke elevens forventning om mestring, og dermed belyse hvordan skolen kan styrke

selvoppfatningen hos elever som viser innagerende atferd. Dette vil jeg gjøre ved å rette fokus mot to sentrale områder, nemlig relasjonen mellom lærer og elev og det sosiale aspektet ved skolen.

4. Relasjonen mellom lærer og elev

Når det gjelder problematferd av utagerende art er læreren til større grad i handlingstvang enn ved innagerende atferd, og læreren blir da nødt til å reagere på atferden for å kunne opprettholde ro og orden i klasserommet. Atferden til en innagerende elev påvirker og preger imidlertid ikke hverdagen i klasserommet på samme måte som for eksempel bråk og uro kan gjøre. Elevens vansker med for eksempel ensomhet, usikkerhet og lav selvoppfatning kan derimot nærmest være usynlige for omgivelsene. På grunn av at atferden ikke plager andre blir læreren derfor ikke nødt til å handle på samme måte for å kunne gjennomføre undervisningen. Hvorvidt innagerende atferd blir registrert, rettet fokus mot samt blir gjort noe med, avhenger derfor til stor grad av den enkelte lærer.

Alle elever er avhengige av å bli sett, forstått og anerkjent i skolehverdagen. Dette mener jeg er viktige sider ved relasjonen mellom lærer og elev. Denne relasjonen er av stor betydning når det blant annet gjelder elevenes motivasjon, læringslyst og trivsel (Strandkleiv & Lindbäck 2005). Videre kan en god relasjon mellom lærer og elev nærmest være en forutsetning for at alle elever bli sett og får en undervisning tilpasset sine forutsetninger, samt blir fanget opp hvis de utvikles i negativ retning. Relasjonen mellom lærer og elev vil kunne være selve forutsetningen og grunnlaget for et vellykket arbeid i forhold til å styrke selvoppfatningen hos elever med innagerende atferd.

I dette kapitlet vil jeg først se på elevens rettigheter og lærers rolle i forhold til elever med innagerende atferd. Deretter rettes fokus mot den viktige relasjonen mellom lærer og elev med vekt på det å bli sett, forstått og anerkjent. Til slutt ser jeg på den gode relasjonen som utgangspunkt for endring hos elever med innagerende atferd, og her vil tilpasset opplæring og arbeid med elevens forventning om mestring være i fokus.

Den teoretiske basisen vil i dette kapitlet være en eklektisk tilnærming i forhold til relasjonen mellom lærer og elev. Jeg har derfor ikke valgt én relasjonsteoretisk

innfallsvinkel, og vil heller ikke komme med en uttømmende redegjørelse av fenomenet. I stedet har jeg valgt ut sider ved relasjonen som er viktige i forhold til min problemstilling.

4.1 Lærers rolle i forhold til elever med innagerende atferd

Når utagerende atferd kan påvirke og berøre en hel klasse, er vanskene ved innagerende atferd som nevnt gjerne av mer privat karakter, og forstyrrer som oftest ikke omgivelsene på samme måte. Det kan derfor i en travel skolehverdag være vanskelig å i det hele tatt oppdage slike vansker, vite når en som lærer skal gripe inn og fremfor alt hva en skal gjøre. Jeg vil i dette hovedavsnittet se nærmere på lærers rolle i forhold til elever med innagerende atferd. Dette vil jeg først gjøre ved å se på elevers rettigheter og skolens plikt i lys av Opplæringsloven og L97. Deretter drøftes lærerens rolle i forhold til arbeidsoppgavene fagformidling og omsorg, som begge er sentrale sider ved læreryrket.

4.1.1 Elevers rettigheter og skolens plikt

Gjennom samfunnet har skolen fått et stort ansvar når det gjelder å forberede barn og unge på livet og dets ufordringer. Skolen har derfor en viktig rolle i forhold til å gi elevene ulike kunnskaper, kompetanser og ferdigheter, men også i forbindelse med å ta vare på og fremme elevenes personlighetsutvikling (Berg 2005). Skolens virksomhet blir styrt av lover, forskrifter og læreplaner, for nærværende "Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 1998" (Opplæringsloven med forskrifter) og "Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen" (L97). Ifølge formålsparagrafen (§ 1-2) i opplæringsloven skal opplæringen:

"[...] gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølstendige menneske i heim og samfunn. [...] Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. [...] Alle som er knytte til skolen eller til lærebedriftene, skal arbeide for å hindre at elevar, lærlingar og lære kandidatar kjem til skade eller blir utsette for krenkjande ord eller handlingar."

Alle elever i norsk skole har dermed rett til en utviklende opplæring i forhold til egne evner og forutsetninger, samtidig som skolen har en plikt til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. En slik utvikling av elevens evner og forutsetninger kan, i tillegg til en tilpasset undervisning, ses på som selve grunnlaget for at elevene skal oppleve mestring og kunne utvikle et positivt selvbilde (Berg 2005). Etter en tilføyelse (kapittel 9a) som trådte i kraft 1 april 2003, berører opplæringsloven også skolemiljøet (Berg 2005). Elevene i grunnskole og videregående skole har: "[...] rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring". Skolen skal videre "[...] aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør" (Opplæringsloven kapittel 9a).

Slik vi kan se, ivaretar opplæringsloven derfor både elevens faglige og sosiale rettigheter. Loven skal sikre at alle elever får en tilpasset undervisning som utvikler evner og forutsetninger, samtidig som elevene har rett til et sunt skolemiljø der de trives, lærer og føler tilhørighet. Elevens rettigheter medfører at skolen og den enkelte lærer da har en plikt til å gjennomføre en slik tilpasset opplæring, og å aktivt fremme et godt psykososialt miljø for alle elever.

Utgangspunktet for vår gjeldende læreplan er nettopp formålsparagrafene i opplæringsloven, og læreplanen viderefører derfor loven og gir nærmere retningslinjer for skolens og lærerens praksis (L97). Planens grunnleggende menneskesyn er at alle er likeverdige og unike, og målet for opplæringen "[...] er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling" (L97:50). Tilpasset opplæring er videre helt grunnleggende, og er både en forutsetning for, samt et verktøy når det gjelder å utvikle elevenes tillit til egne evner og utholdenhet. Skolen skal derfor "[...] ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte" (L97:29). Dette medfører at "Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. [...] En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å

bryne seg og beveges, og den må vises særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet” (L97:29).

Når det gjelder lærerrollen tar planen klart avstand fra autoritære, ironiske og negative lærere som kan skade elevenes selvoppfatning, mens den trygge, inspirerende og bekreftende læreren er et ideal. I denne sammenheng framheves særlig mulighetene en god lærer har til å inspirere ved hjelp av oppmuntring, bidra til at eleven erfarer mestring, samt gi bekreftende tilbakemeldinger om at eleven er i utvikling (L97). ”Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner. En god lærer øker også deres utholdenhet til å orke anstrengelse og motbakker, og ikke straks vike unna om de ikke får det til med en gang” (L97:32). Fagkunnskap er derfor ikke nok for å være en god lærer, da det blant annet også kreves engasjement og formidlingsevne. En lærer skal også ha ”[...] kunnskap om barns, unges og voksnes normale og avvikende utvikling. En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elevene ikke vil, eller når foreldre ikke strekker til” (L97:31). I forhold til relasjoner og læringsmiljø skal lærerne bidra til å utvikle et godt og trygt miljø som er preget av gode relasjoner. ”Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem” (L97:32). Videre er lærere ”[...] ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre” (L97:32-33).

Slik jeg ser det berører opplæringsloven og L97 elever med innagerende atferd og deres lærere på flere måter. For det første bryter det å føle seg ensom, være alene i friminuttene samt å føle seg engstelig og usikker, med alle elevers rett til et godt psykososialt miljø. Det å ha slike følelser kan dermed i liten grad sies å legge til rette for læring, trivsel og helse, og representerer derfor en alvorlig situasjon da eleven ikke får oppfylt sine rettigheter. I klasser hvor det finnes ensomme og triste elever

som ikke føler tilhørighet, kan en derfor sette spørsmålstegn ved hvorvidt skolen aktivt og systematisk fremmer et godt psykososialt miljø, slik de har plikt til.

Både opplæringsloven og L97 signaliserer tydelig alle elevers rett til en tilpasset opplæring. Hva en slik opplæring egentlig innebærer finnes det mange meninger om, og lovteksten om at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger kan tolkes på mange måter. Håstein og Werner (2003:53) definerer tilpasset opplæring som:

”[...] vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. Med andre ord at eleven deltar på en måte som gir tilfredsstillende utbytte.”

I denne definisjonen er mestring og tilhørighet, både i forhold til fag og det sosiale liv, sentralt og kan dermed sies å samsvare med opplæringsloven og L97. Som vi så i kapittel to, mente Collins (1996) at innagerende atferd kan gjøre det vanskelig for læreren å finne ut hva eleven kan og derfor støtte opp under videre læring, noe som vil være sentralt ved tilpasset opplæring. Det kan derfor tenkes at elever med innagerende atferd ikke alltid får en opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger som de har krav på. På en annen side kan kravet om tilpasset opplæring, hvis det blir gjennomført, sikre at alle elever faktisk blir sett.

Vi kan også se at nettopp mestring er sentralt i de forpliktende dokumentene, særlig gjennom fokuset på alle elevers rett til en tilpasset opplæring. Hvis vi i tillegg bruker Håstein og Werners definisjon av tilpasset opplæring, blir linken mellom tilpasset opplæring og mestring enda tydeligere. Vi kan dessuten gjenkjenne flere elementer ved tidligere presentert teori i forhold til ”self-efficacy”. Blant annet er det at elevene skal få tillit til egne evner sentralt, noe som kan tolkes i retning av forventning om mestring. Videre skal læreren i følge L97 vektlegge flere av kildene til ”self-efficacy”- informasjon, slik som for eksempel å oppmuntre eleven og legge til rette for mestringserfaringer. Fokuset på et trygt læringsmiljø kan også bidra til å redusere

fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, som for eksempel hjertebank og angst. Slike reaksjoner kunne som nevnt svekke elevenes forventninger om mestring.

Selv om innagerende elevers rettigheter tilsynelatende sikres gjennom opplæringsloven og L97, er det grunn til å anta at innagerende elever ikke alltid blir fanget opp. Blir elevgruppen rett og slett for usynlig i en travel skolehverdag, eller er terskelen hos lærerne for høy når det gjelder å involvere seg i problemer hos elever av mer ”privat” natur?

4.1.2 Lærer: fagformidler eller omsorgsarbeider?

Lund (2004) fant, som tidligere nevnt i kapitel to, at to standpunkter i forbindelse med lærernes opplevelser av innagerende elever var særlig framtrедende. For det første ønsket lærerne å rette mer oppmerksomhet mot disse elevene, men mangel på tid og ressurser var et hinder. For det andre var noen lærere usikre på sin oppgave og rolle i relasjon til disse elevene, og de visste ikke helt hva som ble forventet av dem.

Det kan tenkes at mange lærere ser på fagformidling som den viktigste arbeidsoppgaven, særlig på høyere klassetrinn. Fag og kunnskapsformidling er selvfølgelig sentralt i skolen, men skolen er også en viktig sosial arena. Læreryrket kan dermed sies å ha både en didaktisk og sosial dimensjon (Birnik 1998). Den didaktiske dimensjonen innebærer å skape et eller annet resultat hos elevene gjennom undervisningen. Den sosiale dimensjonen går på å opprettholde orden og kontroll, se til at relasjonene mellom elevene fungerer og bidra til trivsel. Birnik mener videre at det ikke finnes noen motsetninger mellom disse dimensjonene, men at har vært sterke tradisjoner i skolen som vektlegger kunnskapsutvikling foran sosial utvikling. Birniks skille mellom en didaktisk og en sosial dimensjon kan sies å representere et av didaktikkens grunnlagsproblemer, eller balansegangen mellom hensynet til fag og eleven med fagspesialisten og progressivisten som ytterpunkter (Dale 1996). Slike ensidige vektlegginger har også blitt sterkt kritisert opp gjennom pedagogikkens historie.

Gaarder og Sandem (2003) bruker begrepet omsorg i forbindelse med det som Birnik (1998) benevner som den sosiale dimensjonen, og de mener at det i L97 ikke finnes noen motsetning mellom skolens undervisningsoppgave og dens omsorgsoppgave. I følge L97 skal læreren møte hele eleven med alle hans behov, og Gaarder og Sandem (2003) mener videre at et omsorgsperspektiv er viktig, dersom skolen skal drive med tilpasset undervisning. Ifølge dem blir ikke elevens behov for omsorg ivaretatt, ved manglende tilpasset undervisning.

Pape (2001) setter dilemmaet på spissen og spør om læreren bør være pedagog eller omsorgsarbeider, og sier som Ole Brumm: Ja takk, begge deler! Hun mener at en helhetlig forståelse for barns læring og utvikling innebærer en kobling mellom pedagogikk og omsorg. For å integrere omsorg i pedagogens allerede pressede arbeidssituasjon, kreves imidlertid en nytenkning omkring begrepet omsorg. Ifølge Pape har omsorg i skolen tradisjonelt blitt forbundet med ivaretagelse av elevens sosiale og emosjonelle behov, men et helhetssyn på læring og utvikling forutsetter at en ser bort fra en slik tradisjonell tilnærming til omsorgsbegrepet. Lauvdal (1990) mener at en i teorien kan skille mellom intellektuelle, moralske, sosiale og emosjonelle sider hos eleven, men at en i praksis må se på omsorgen som en helhet. Ifølge Pape er derfor omsorg noe mer enn det å gi kos, trøst og hjelp, og den omsorgsfulle læreren bør evne å se hele barnet med alle dets behov. Videre handler omsorg i skolen om å skape trygge og gode relasjoner, og det er viktig å se barnas behov og møte dem der de er. Også Pape knytter omsorg til tilpasset opplæring, da hun ser på elevens mestringsopplevelser som kjennetegn på at læreren har god omsorgsevne.

Oppsummert bør læreryrket ikke handle om enten eller, men begge deler. I skolen skal elevene utvikle faglige kunnskaper og ferdigheter, holdninger og verdier, sosiale ferdigheter og personlige egenskaper. Med andre ord har læreren ansvar for å bidra til å utvikle hele mennesket (Berg 2005). Dermed er et ensidig fokus på fag og fagformidling langt fra nok, hvis en som lærer skal handle i tråd med loven og læreplanen. Det er videre klart at det ligger i lærerens yrkesrolle å se, rette fokus mot

og gjøre noe med innagerende atferd. Dette blir særlig tydelig i lys av alle elevers rett til en tilpasset opplæring og et godt psykososialt miljø. Ved å ivareta både den faglige og den sosiale dimensjonen ved læreryrket, burde innagerende elevers vansker heller ikke være for ”private” til å gjøres noe med. Dessuten er det at alle elever skal utvikles personlig og få tillit til egne evner, et sentralt tema i våre retningsgivende dokumenter, noe som legitimerer arbeid med å styrke innagerende elevers forventning om mestring. Nordahl (2002) mener at hvis lærerne skal kunne hjelpe elevene til å nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse av eleven være en forutsetning. En slik kunnskap og forståelse er igjen avhengig av relasjonen mellom lærer og elev. Denne relasjonen skal vi nå se nærmere på.

4.2 Den viktige relasjonen mellom lærer og elev

Fordi læreren arbeider innenfor institusjonelle rammer, blir hans posisjon en rolle med klare føringer gjennom for eksempel lovverk og læreplan. Samtidig vil læreren alltid være i en relasjon til elevene (Lauvdal 1990). Lund (2004) mener at det er forståelig at noen lærere ikke vil innta en rolle til innagerende elever som de ikke behersker, ikke vil ha eller ikke engang mener er deres jobb. Læreryrket innebærer imidlertid, som vi så ovenfor, mer enn fagformidling og lærere befinner seg i sin daglige praksis i en nødvendig og viktig relasjon til elevene.

Jeg skal i denne hoveddelen se nærmere på relasjonen mellom lærer og elev ved å først se generelt på hva som kjennetegner den, og hvorfor den er viktig. Deretter vil jeg rette fokus mot sider ved denne relasjonen som jeg anser som viktige. Her har jeg valgt å fokusere på det å se eleven, empati og anerkjennelse.

4.2.1 Hva kjennetegner relasjonen mellom lærer og elev, og hvorfor bør en rette fokus mot den?

En relasjon oppstår ved interaksjon mellom to personer over tid og i flere situasjoner (Pianta 1999). I et samspill mellom to likestilte voksne er relasjonen symmetrisk, og begge parter er dermed like ansvarlige for relasjonens kvalitet og dens konsekvenser.

I samspillet mellom en voksen og et barn er relasjonen imidlertid asymmetrisk, og utelukkende den voksnes ansvar (Juul & Jensen 2003). Dette fordi barn helt enkelt ikke er i stand til å ta ansvaret for kvaliteten av deres relasjoner til voksne. Dessuten er det summen av den voksnes faktiske makt, erfaringer og overblikk, som konstituerer den asymmetriske relasjonen. Det sentrale elementet i enhver relasjon mellom en voksen og et barn, er derfor i følge Juul og Jensen (2002) den voksnes vilje og evne til å ta ansvaret for relasjonens kvalitet, også når relasjonen er vanskelig. Dette er felles for både den mer private relasjonen mellom voksne og barn, og den profesjonelle relasjonen som her vil si den mellom lærer og elev. Det at relasjonen er asymmetrisk og at det er den voksne som til enhver tid er ansvarlig for relasjonen, må likevel ikke skygge for at relasjonen bør være likeverdig. En likeverdig relasjon innebærer at begge parter synspunkter, følelser, opplevelser og selvforståelse tilskrives samme verdi for relasjonens etablering og utvikling, og en slik relasjon oppstår med utgangspunkt i gjensidighet (Juul & Jensen 2002).

Den spesielle relasjonen som eksisterer mellom den voksne og barnet i en pedagogisk situasjon, benevner van Manen (1993) som nettopp en pedagogisk relasjon. En slik relasjon innebærer et intensjonalt forhold mellom en voksen og et barn, der målet er at barnet skal vokse til et modent menneske. Denne type relasjon har et dobbelt siktemål ved at den voksne bryr seg om barnet som den det er, og som den det kan bli. Den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev er annerledes enn andre typer relasjonen en voksen kan ha i forhold til barn. Ifølge van Manen orienterer læreren seg mot elevene med den hensikt å fremme læring. Elevene må i sin tur akseptere pedagogens oppgave som lærer for at læringsprosessen ikke skal miste sitt grunnlag. Videre krever den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev et gjensidig intensjonalt forhold. Lærerens intensjon er at elevene skal lære og utvikles, men eleven må også ønske, vilje og ha beredskap til å lære. Relasjonen har også en personlig kvalitet. Det er en viktig og stor utfordring i å formidle faget de underviser i på en personlig måte, samtidig som de engasjerer seg personlig i elevene. Ifølge van Manen trenger ikke dette å bety at læreren må ha et personlig forhold til hver enkelt elev, men at læreren skal være tilstede for elevene på en personlig måte.

Det som kjennetegner relasjonen mellom lærer og elev er altså asymmetrien som gjør den voksne ansvarlig for relasjonens kvalitet og dens konsekvenser. Viktigheten av kvaliteten på denne relasjonen sett fra et elevperspektiv, kan belyses ved forskning til Schmuck og Schmuck (1992) der de har spurt 212 ungdomsskoleelever om hva som kjennetegner gode versus dårlige lærere. På spørsmålet om hvordan en god lærer er, vektla de fleste at læreren skulle vise respekt, være tålmodig og lett å være sammen med. Han skulle dessuten lytte til elevene, og ha evne til å gjøre faget morsomt og interessant. At læreren hadde humor var også noe elevene satte pris på. En dårlig lærer var på den andre siden en lærer som manglet respekt for elevene, var utålmodig og behandlet elevene som om de var dumme. Videre var en slik lærer enten alt for streng eller alt for slapp, og han hadde liten sans for humor og smilte sjelden. Dessuten var han dårlig til å forklare og tilpasse stoffet, samtidig som han ikke brydde seg om hver enkelt elev og var lite hjelpsom. Det som ifølge Schmuck og Schmuck (1992) var særlig interessant, var at elevene var langt mer opptatt av at lærerens evne til å danne gode relasjoner med elevene enn hans fagkunnskaper. Elevene ville heller at lærerne skulle være mennesker som evnet å vise tillit, respekt og forståelse. Som nevnt må vi imidlertid bruke utenlandsk forskning med forbehold med tanke på dens gyldighet for norske forhold. Det kan for eksempel tenkes at norske elever vil kunne ha andre formeninger om hvordan en god lærer er.

Det å rette fokus mot relasjonen mellom lærer og elev, kan også legitimeres ved at det å være bevisst på egen væremåte og opptatt av kvaliteten på relasjonene, er en del av det å være lærer. L97 (s. 31) sier for eksempel at "Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke, og om deres iver vedvarer".

I det følgende ønsker jeg å se på det å se eleven, empati og anerkjennelse. Dette er sider ved relasjonen mellom lærer og elev som jeg mener er særlig viktige i forhold til den aktuelle elevgruppen. De kan på en måte ses på som selve grunnlaget og forutsetningen for et vellykket arbeid med å styrke selvoppfatningen hos innagerende elever.

4.2.2 Å se eleven

Å føle seg sett er et helt grunnleggende behov hos både barn og voksne (Berg 2005). Duesund (1995) setter det hele på spissen ved å si at en elev som ikke blir sett er en elev som ikke finnes, i fenomenologisk forstand. Av og til blir de innagerende elevene omtalt som nettopp ”de usynlige” av lærer og medelever, og det å bli sett viste seg i Lunds (2004) undersøkelse å være et stort ønske hos elever med innagerende atferd. Å bli sett betydde her at de ønsket at lærerne snakket mer med dem, tok mer kontakt og spurte hvordan de hadde det.

Ekeberg og Holmberg (2005) mener at jo bedre læreren kjenner enkelteleven, desto bedre grunnlag har han for å møte den enkelte elev på en god måte. Det å se og å føle seg sett, virker å være helt grunnleggende i en god relasjon. Alle trenger å bli sett for å føle tilhørighet og oppleve at man er betydningsfull (Lund 2004). Å kjenne elevens bakgrunn, interesser, sterke og svake sider, hjemmeforhold og så videre, er dessuten nødvendig for at læreren skal kunne møte den enkelte i forhold til evner og forutsetninger, slik opplæringsloven pålegger (Ekeberg & Holmberg 2005).

Berg (2005) mener at selve kjernen ved lærerens relasjon til eleven nettopp ligger i evnen til å se hele mennesket, i stedet for å kun se eleven som går på skolen for å lære fag og ferdigheter. Når en ser og møter hele mennesket, tar en hensyn til både fysiske, følelsesmessige, tankemessige og sosiale forhold, og ser på eleven som et subjekt i stedet for et objekt (Røkenes mfl. 1996). En slik helhetstenkning står i motsetning til å redusere og dele opp personen i deler og forholde seg til enkeltdelene, for eksempel elevens atferd. Det handler om å se hele eleven, og framfor alt å se bak atferden. Dette fordi det er hele mennesket som læreren skal bygge en relasjon til.

Som vi så ovenfor er det dessuten den voksne som er ansvarlig for kvaliteten på relasjonen. Dette betyr at det ikke er nok å unnskyld seg med at disse elevene nok helst vil være i fred, da de er så stille og tilbakeholdne. Utfordringen ligger imidlertid i å se eleven på en slik måte at eleven føler seg sett, og som samtidig gir en god opplevelse for eleven (Lund 2004). Å se innagerende elever trenger ikke å være det

samme som å plutselig gjøre dem fysisk synlige, ved for eksempel å plassere dem sentralt i klasserommet, tvinge dem til å svare på spørsmål eller holde framlegg foran klassen. For noen elever kan slike situasjoner nok heller skape skremmende og angstfulle opplevelser, i stedet for en følelse av å bli sett. Ved en slik framgangsmåte ser en ikke hele eleven, og evner heller ikke å se bak atferden.

4.2.3 Empati

Et viktig element ved gode relasjoner mellom lærer og elev, er lærerens evne til empati. Ifølge Berg (2005:74) er en empatisk lærer en lærer som ” [...] interesserer seg for elevens opplevelser, interesser, følelser, vansker bekymringer, gleder og sorger og forsøker å forstå hvordan denne eleven har det og hva han trenger”.

I forbindelse med elever som har ulike typer vansker, kan lærerens evne til empati være ekstra viktig for å kunne utvikle en god relasjon. Kinge (1999) argumenterer for vektlegging av empati i arbeid med barn som har det hun benevner som sosiale og emosjonelle vansker. Da vanskene til disse barna kommer til uttrykk gjennom atferden deres, ofte stiller store krav til omgivelsene og har ulike årsaker, er det vanskelig å utarbeide ensartede tiltak ovenfor gruppen. Derfor er en forståelse av vanskene hos det enkelte barn av avgjørende betydning. Empati betyr ifølge Kinge (1999) å kunne oppleve eller fange opp en annens følelse eller stemning uten å vurdere den. Å være en empatisk person innebærer videre å øke oppmerksomheten mot de følelsesmessige og underliggende budskapene som finnes i det mennesker sier og gjør, og i tillegg kunne forholde seg aktiv til dette.

Empati er en prosess som pendler mellom ulike nivåer, eller mellom avstand og nærhet (Kinge 1999). Nielsen (2004) presenterer det han kaller for paradoksproblemet mellom avstand og nærhet i forbindelse med forståelse av problematferd. Problemet går ut på at eleven på den ene siden viser atferd som gjør at andre tar avstand fra dem, mens de på den andre siden har et sterkt ønske om akkurat det motsatte, nemlig at andre nærmer seg dem og etablerer nærhet og utviklende relasjoner. Begge sider er viktige informasjonskilder, men det er den første som er mest synlig og kan

observeres og merkes daglig. Den andre siden er ikke like tilgjengelig og krever at den voksne forstår hva som ligger til grunn for barnets atferd, men som ikke kommuniseres og observeres direkte. Denne forståelsen av den andre siden av paradoksproblemet gir i følge Nielsen grunnlag og mulighet for etableringen av mer utviklende relasjoner. Begge sider av paradoksproblemet kan oppleves og merkes i praksis, og det vil være viktig å anerkjenne og forstå begge sider, også vanskelig og problematisk atferd. Problematisk atferd handler hos Nielsen imidlertid først og fremst om utagerende atferd, selv om han sier at atferden i noen tilfeller vil kunne være mer innagerende.

Omgivelsenes reaksjoner kan uansett være lik dem ved utagerende atferd, da elevene kan oppleve at andre tar avstand fra både dem og atferden deres. Det kan imidlertid tenkes at den første siden ved paradoksproblemet vil være mindre synlig når det gjelder innagerende atferd enn ved utagerende atferd, og dermed være vanskeligere å oppdage. Hvis læreren ikke engang ser denne ”synlige” siden, vil det å se den andre siden nesten være umulig. Dette viser igjen viktigheten av å virkelig se alle elever i klasserommet.

4.2.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse handler om å se på eleven som et individ med rettigheter, integritet og en separat identitet (Kinge 1999). Ved å anerkjenne gir en barnet rett til å ha sine erfaringer og opplevelser, uten å bedømme dem som riktige eller gale. En lar med andre ord barnet ha sin opplevelse, og det er nettopp barnet som er ekspert på sin egen opplevelse. Å bli anerkjent av dem vi er avhengige av, slik som foreldre og andre voksne omsorgspersoner, er ifølge Bae og Waastad (1992) et grunnleggende behov. Barn kommuniserer i håp om å bli positivt bekreftet, men det finnes alltid en mulighet for å bli avvist, misforstått eller invadert av andre når de deler sine tanker og følelser (Kinge 1999). Bae (1992) mener videre at relasjoner der anerkjennelse er fraværende, fører barn og voksne inn i gjensidig undertrykkende mønstre som hemmer selvutvikling og skaper negative holdninger til læring. Det å ikke bli anerkjent og tatt på alvor kan også bidra til at en føler at en ikke er noe verdt.

Anerkjennelse er et sentralt begrep i Schibbyes (2002) dialektiske relasjonsteori, der den terapeutiske relasjonen er i fokus. Flere forfattere (bl.a. Bae & Waastad 1992, Bae 1992 og Lund 2004) bruker imidlertid denne teorien i forhold til skolen og relasjonen mellom lærer og elev. Anerkjennelse er en viktig side ved denne relasjonen, og jeg har derfor valgt å bruke lærer/elev der Schibbye bruker terapeut/klient. Schibbye (2002) knytter fire elementer til begrepet anerkjennelse: **lytting, forståelse, aksept/toleranse og bekreftelse**. Å **lytte** er ikke det samme som å høre der en kun benytter hørselssansen. Ved lytting tar en i bruk alle sansene for å prøve å oppfatte hva som formidles. Lund (2004) mener på bakgrunn av egen undersøkelse og erfaring som lærer, at dette er noe som er vanskelig for lærere. I skolehverdagen er det vanskelig å ha fullt fokus på elevenes ord, meninger, tanker og refleksjoner når det er så mye viktig å si og formidle. I stedet ser det ofte ut som om en lytter, mens oppmerksomheten i virkeligheten ikke er hos eleven, men på egne tanker og ord. Schibbyes (2002) **forståelse** sikter til en indre, i motsetning til en ytre forståelse. Ved en slik forståelse går en bak det som blir sagt og tar inn følelsene som ligger der. For å forstå den andre må vi gjenkjenne hans følelser og vise at vi forstår. **Aksept og toleranse** handler om at en aksepterer den andres rett til sine egne følelser, tåler dem og lar de være. Opplevelsen skal med andre ord ikke vurderes. Lund (2004) mener at dette kan være en særlig utfordring for lærere, da vurdering faktisk er en viktig del av jobben. Å gi eleven rett til sin egen opplevelse innebærer å lytte til den, prøve å forstå og aksepterer at det er slik det oppleves for eleven. For å gi eleven en følelse av at han blir anerkjent, er det til slutt viktig å **bekreft** det eleven har formidlet. Bekreftelse vil imidlertid ikke si det samme som for eksempel ros, da ros har et element av vurdering i seg (Schibbye 2002). I stedet må læreren prøve å ”matche” elevens følelse i stedet for å tilfredsstille den. Til slutt innebærer anerkjennelse en måte å være på og er ikke en kommunikasjonsteknikk, og det handler om å bruke hele seg med både intellekt og følelser.

Slik vi har sett har lærere en stor påvirkningskraft når det gjelder utviklingen av gode relasjoner i skolen. En god relasjon speiler videre mellommenneskelige forhold, og trenger ikke nødvendigvis å være avhengig av ressurser og andre rammefaktorer, som

til en viss grad styrer lærerens praksis. Å se, forstå og anerkjenne andre mennesker er i grunnen ikke avhengig av kroner og ører, men handler mer om en grunnholdning eller innstilling.

4.3 Den gode relasjonen som utgangspunkt for endring

Relasjonen mellom lærer og elev kan ses på som selve forutsetningen og grunnlaget for et vellykket arbeid med å styrke selvoppfatningen hos elever med innagerende atferd. Det å i det hele tatt oppdage disse elevene, forutsetter en god relasjon til dem der læreren ser, anerkjenner og forstår alle elever. Videre er relasjonen igjen en forutsetning for å kunne identifisere styrker og svakheter hos eleven, og dermed kunne jobbe med å styrke elevens "self-efficacy" når det gjelder forskjellige områder og situasjoner.

Fordi den aktuelle elevgruppen som nevnt utgjøres av elever som ikke nødvendigvis oppfyller kriteriene for ulike diagnoser, og perspektivet mitt er forebyggende med tanke på utvikling av alvorligere vansker, er tiltak forventet å kunne iverksettes innenfor skolens ordinære rammer.

Jeg har også vist at innagerende elevers rettigheter ivaretas av både opplæringsloven og gjeldende læreplan, slik at tiltak som går på styrking av selvoppfatning kan sies å være en del av alle elevers rett til en tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

4.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev og tilpasset opplæring

At undervisningen skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger er et viktig prinsipp i all opplæring, og dette er selve grunnlaget i prinsippet om tilpasset opplæring som alle elever har en lovfestet rett til (Schultz mfl. 2004). Tilpasset opplæring må nødvendigvis bygge på elevenes individuelle evner og forutsetninger, og fordrer derfor en lærer som kjenner elevene godt. Ifølge Strandkleiv og Lindbæk (2005) har lærer som fokuserer på relasjonene til elevene, en god mulighet til å lykkes med tilpasset opplæring. Pedagogisk relasjonskompetanse er derfor en like

viktig ressurs som lærerens fagkunnskap og formidlingsevne, og handler om at læreren forholder seg til eleven på en faglig og personlig kompetent måte. En slik relasjonskompetanse innebærer særlig evnen til å se det enkelte barn og å ta ansvar for relasjonens kvalitet (Strandkleiv & Lindbæck 2005).

Nielsen (2004) mener at lærere må streve etter å utvikle det han kaller bæredyktige relasjoner til elevene, særlig når det gjelder elever med problematferd. All læring og utvikling finner sted i relasjoner, og det er kvaliteten ved relasjonene som til sist avgjør om ulike tiltak eller tilpasset opplæring gir resultater. Bæredyktige relasjoner er ifølge Nielsen karakterisert ved empati, emosjonalitet og handlekraft og henger sammen med forståelse av det tidligere nevnte paradoksproblemet.

Mye av litteraturen om tilpasset undervisning vektlegger å ta tak i det som eleven allerede mestrer (Nordahl 2002, Schultz mfl. 2004, Strandkleiv & Lindbæck 2005 mfl.) i stedet for å fokusere på det eleven ikke mestrer. I forbindelse med problematferd kan dette representere et paradoks da bruken av dette begrepet i seg selv fokuserer på elevens vansker. Det er derfor en utfordring for læreren å kunne se bak atferden, og ta utgangspunkt i elevens sterke sider.

4.3.2 Styrking av innagerende elevers selvoppfatning innenfor rammene av tilpasset opplæring

Det å styrke selvoppfatningen hos innagerende elever vil som nevnt bety det å styrke deres forventning om mestring. Skoleelever forventes å mestre en mengde oppgaver, situasjoner og ferdigheter. Det kan for eksempel handle om å tilpasse seg normer og regler, mestre samarbeid og sosialt samspill med medelever, i tillegg til faglig mestring. Skolens opplæring bør slik sett inkludere mer enn fag. Når skolen dessuten har en plikt til å gi alle elever en opplæring tilpasset individets forutsetninger og evner, blir det klart at tilpassingen må handle om mer enn skolefag.

Innagerende elever har ikke nødvendigvis faglige vansker, men som andre elever kan de for eksempel ha ulike former for lærevansker. Det kan også tenkes at ulike vansker eller bekymringer hos den innagerende eleven kan hemme skolefaglig læring i

skolen. Det kan for eksempel være vanskelig å fokusere på skolearbeidet hvis en gruer seg til friminuttene, et muntlig framlegg eller hvis en er generelt trist. Det å være engstelig for å snakke i klassen, spørre om hjelp og delta aktivt i diskusjoner kan også hindre læring. Slik vi så i kapitel to mente Collins (1996) at stille og passive elevers atferd videre gjør det vanskelig for lærere å finne ut hva eleven kan og fremme faglig utvikling. Kartlegging kan derfor være viktig og hensiktsmessig for å fange opp eventuelle fagvansker.

Uansett om eleven har fagvansker eller ikke, er tilpasset opplæring viktig når det gjelder å styrke innagerende elevers selvoppfatning, eller forventning om mestring. Vi har sett at det gjerne er ulike sosiale situasjoner som er vanskelige og skaper engstelse for innagerende elever, og vi skal se nærmere på det sosiale aspektet ved skolehverdagen i neste kapitel. Vi så også at innagerende elever gjerne har lav selvoppfatning på det sosiale og relasjonelle området, noe som kan bety at disse elevene har lav forventning om å mestring ulike sosiale situasjoner, både i klasserommet og i friminutter. Det kan også handle om faglige oppgaver der det kreves at eleven er ”sosial”, for eksempel aktiv deltakelse i gruppearbeid og diskusjoner, framlegg og ellers aktiv muntlig deltakelse i klasserommet. Arnesen (2004) mener at tilpasset opplæring ikke kun er noe som skal foregå i noen timer eller visse sammenhenger. Tilpasset opplæring skal i stedet skje i alle sammenhenger, og alle elever skal få mulighet til å mestre noe hver dag. Her mener jeg at sosial mestring er like viktig som den faglige, og at innagerende elever i større grad burde ivaretas av retten til en tilpasset opplæring.

Undervisningen kan tilpasses på mange måter gjennom for eksempel undervisningsopplegg, vanskegrad, lærestoff og arbeidsmåter, og det er viktig å se på tilpasset opplæring som noe mer enn kun tilpassing av fagstoff. Ifølge Håsteins og Werners definisjon på tilpasset opplæring som ble benyttet tidligere i kapitlet, skulle en slik opplæring bidra til at elevene opplever mestring og tilhørighet, både faglig og sosialt og individuelt og i gruppe. Dette vil kunne kreve tilpassing av forhold som går ut over det rent faglige. Når en snakker om at opplæringen må tilpasses evner og

forutsetninger hos den enkelte elev, er det for eksempel ikke kun snakk om mental utrustning. Personlighet, interesser og hjemmebakgrunn er eksempler på andre forhold som læreren må ta hensyn til (Strandkleiv & Lindbæck 2005). Med hensyn til for eksempel personlighet, er elevgruppen sammensatt av innadvendte, utadvendte, engstelige, temperamentsfulle, rolige og urolige elever og alle forventes å finne sin plass i et og samme læringsmiljø. Dette stiller ifølge Strandkleiv og Lindbæck (2005) store krav til læreren.

Da elever med innagerende atferd på ingen måte er en homogen elevgruppe, vil det selvfølgelig variere hvor det er gunstig å sette inn tiltak. Som tidligere nevnt er det nettopp "self-efficacy"- begrepets oppgave- og situasjonsspesifikke natur som kan være dets styrke i forbindelse med innagerende elever. Ved å fokusere på de fire kildene som gir "self-efficacy"- informasjon, kan læreren bidra til å styrke elevens forventning om mestring av oppgaver og situasjoner som eleven opplever som vanskelige. Fordi vi har mestringsforventninger i forhold til mål av noe slag, blir det å sette opp mål sammen med eleven viktig i arbeidet med å styrke elevens forventning om mestring.

Det å sette opp mål handler om å fastsette kvantitative og kvalitative standarder for mestring, og har stor påvirkningskraft på motivasjonen (Bandura 1997). Mål bør for det første være **klare og spesifikke**, slik som for eksempel å rekke opp hånden for å svare på spørsmål minst en gang om dagen. I følge Pintrich og Schunk (2002) er slike mål mye mer effektive enn å ikke ha mål i det hele tatt, eller å kun oppmuntre eleven til å gjøre sitt beste. Når målene er spesifikke, vet eleven hva som forventes og har noe konkret å strekke seg etter. Mål bør også være **vanskelige og utfordrende**, men likevel innenfor elevens rekkevidde. For elever som ikke tør å rekke opp hånden for å si noe høyt i klassen, kan det å for eksempel holde framlegg alene foran hele klassen være for vanskelig. Det kan derfor være hensiktsmessig å sette mål som er lettere å mestre, men likevel utfordrende.

Det kan også være gunstig med både **kort- og langsiktige** mål. Kortsiktige mål kan fungere som delmål som fører til oppnåelsen av et større, langsiktig mål. Ved å sette

kortsiktige mål har eleven mulighet til å oppleve mestring underveis, noe som kan styrke forventning om å mestre det langsiktige målet. Framgangen blir derfor tydeligere for eleven. Til slutt har **tilbakemeldinger** fra læreren en viktig rolle når det gjelder måloppnåelse. Belønninger eller muntlige tilbakemeldinger gir elevene viktig ”self-efficacy”- informasjon, og motiverer eleven til å fortsette å arbeide for å nå målet.

I neste kapittel skal vi se nærmere på det sosiale aspektet ved skolehverdagen, og hvordan læreren kan fremme innagerende elevers sosiale mestring.

5. Det sosiale aspektet ved skolehverdagen: om å fremme sosial mestring

Skolen er en viktig sosial arena, og følgelig av stor betydning for elevenes sosiale utvikling (Nordahl 2002). Særlig viktig er forholdet til jevnaldrede, og elevene kjemper stadig om sosial attraktivitet og vennskap i et sosialt spill. Vår selvpoppfatning påvirkes av, og påvirker samtidig våre relasjoner til andre mennesker (Nordahl 2002, Skaalvik & Skaalvik 2005, Stensaasen & Sletta 1998). Det er derfor viktig å mestre det sosiale samspillet, og man snakker i denne sammenhengen gjerne om elevenes sosiale kompetanse (Lamer 1997). Mestring av det sosiale aspektet ved skolen henger også sammen med det å føle tilhørighet, nærhet, vennskap og å delta aktivt i fellesskapet. Dette kan sies å være noe av det en forbinder med livskvalitet (Nordahl 2002).

I skolens hverdag er det imidlertid en god del elever som mislykkes på den sosiale arenaen (Nordahl 2002). Det er nettopp det sosiale aspektet ved skolen som gjerne er vanskelig for innagerende elever. De er ofte ensomme, har få venner, er alene i friminuttene og føler ikke tilhørighet. Vi har også sett at skolens oppgave ikke kun begrenser seg til fag, men at alle elever i tillegg til faglig utvikling skal få mulighet til en positiv sosial og personlig utvikling (L97). Dessuten har alle elever ifølge opplæringsloven rett til et godt psykososialt miljø, der den enkelte opplever trygghet og tilhørighet. Skolen og lærerne har derfor et stort ansvar, ikke kun i forhold til elevenes faglige utvikling, men også når det gjelder det sosiale liv. Elevenes sosiale liv i skolen bør derfor ikke overlates til tilfeldighetene, og jeg mener at læreren bør ha oversikt over og legge til rette for et godt sosialt miljø i klassen, både i klasserommet og friminutter. Da kan en lettere sikre at alle elever opplever sosial mestring, og får mulighet til positiv sosial utvikling.

Jeg skal i dette kapitlet se på hvordan læreren kan fremme sosial mestring hos elever med innagerende atferd, og dermed bidra til en styrket forventning om mestring i ulike sosiale situasjoner. Viktige momenter vil her for det første være å se nærmere på klassens betydning for enkelteleven, innagerende elever i forhold til det sosiale aspektet ved skolen og lærerens rolle når det gjelder ansvar og involvering. Mer

konkret vil et økt fokus på læringsmiljø og klasseromsklima, sosial kompetanse samt vennskap og samhold, være gunstige aspekter å arbeide med som utgangspunkt for å fremme sosial mestring hos elever med innagerende atferd.

5.1 Skolen som sosial arena

Jeg vil først se generelt på klassens betydning for enkelteleven, for å deretter kort drøfte lærerens rolle i forhold til ansvar og grad av involvering.

5.1.1 Klassens betydning for enkelteleven

Det sosiale livet i skolen er for elevene vel så viktig, og kanskje ofte til og med viktigere enn fag og undervisning. Nordahl (2002) mener at skolen ikke kun er en forberedelse for livet, men at den for barn og unge er selve livet. Ifølge Schmuck og Schmuck (1992) er skoleklassen viktig på mange måter, og den har betydning for blant annet emosjonell utvikling, selvilde, motivasjon og faglig framgang. Klassen kan gi positiv støtte for enkelteleven, men den kan på den andre siden også bidra til mistrivsel hvis en for eksempel føler seg utenfor klassefellesskapet. Trivsel og en opplevelse av tilhørighet, kan ifølge Arnesen (2004) i stor grad henge sammen med hvordan elever opplever sin klasse og sin egen posisjon i den. Gjennom elevintervjuer fant forfatteren ut at de fleste av elevene hun snakket med, mente at det avgjørende for om de trivdes eller ikke på skolen, var forholdet til medelever og venner. Videre henviser Nordahl (2002) til flere undersøkelser som også viser at det sosiale miljøet er meget viktig for hvordan elevene vurderer sin skolesituasjon.

På den sosiale arenaen vil sosial belønning eller godkjenning fra jevnaldrede i stor grad påvirke elevers handlinger, og dette blir særlig tydelig når elever vurderer sin egen sosiale kompetanse på skolen (Nordahl 2002). Nordahl mener på bakgrunn av egen forskning at elevene vektlegger en sosial kompetanse som gjør at en kan etablere vennskap, og som kan føre til at en blir sett på som sosialt attraktiv av medelever. Empati, aktiv deltakelse, initiativ og selvhevdelse er sentrale dimensjoner, og det er viktig å være aktiv på skolens sosiale arena, samtidig som det også eksisterer et sterkt konformitets- eller tilpasningskrav. Jevnaldrede har ifølge Frønes

(1995) en helt grunnleggende rolle i barn og unges sosialisering. Lamer (1997) poengterer videre at det er gjennom interaksjon med jevnaldrede at en får mulighet til å trene på sosial kompetanse og samspillsferdigheter. Samtidig vektlegger læreplanen elevenes sosiale utvikling, og skolen blir derfor både en formell og mer uformell sosial læringsarena.

I min sammenheng kan det å mislykkes på den sosiale arenaen eller å føle seg ensom og utenfor, ha negative konsekvenser for blant annet innagerende elevers trivsel, selvoppfatning og sosiale utvikling. I lys av Bandura (j.f kapittel 3) kan sosiale erfaringer i skolen på forskjellige måter gi elevene informasjon som påvirker deres bedømmning av muligheten for å greie forskjellige sosiale situasjoner. Blir jeg lett kjent med andre elever, har jeg venner, hvordan fungerer jeg sosialt sammenlignet med medelever, har jeg blitt avvist, pleier klassen å le av meg hvis jeg svarer feil, hvordan reagerer kroppen min når jeg for eksempel skal holde framlegg foran klassen? Dette er eksempel på faktorer som vil kunne påvirke elevenes forventning om mestring, og i sin tur derfor har konsekvenser for på hvilken måte de engasjerer seg i sosiale situasjoner. Gjentatte nederlag vil som nevnt kunne svekke ens forventning om mestring av lignende oppgaver, og vi vil ha en tendens til å unngå situasjoner og oppgaver vi ikke tror vi kan greie.

De erfaringer elevene gjør seg på den sosiale arenaen, har altså stor betydning for blant annet trivsel, sosial læring og utvikling, i tillegg til hvordan de ser på seg selv og sin mulighet til å lykkes i ulike sosiale situasjoner.

5.1.2 Lærerens rolle i forhold til klassens sosiale liv

En av lærerne i Lunds (2004) undersøkelse uttrykte at han verken hadde tid eller lyst til å involvere seg i hva elevene gjorde i friminuttene. Hvorvidt dette er en holdning som eksisterer blant lærere flest, er naturligvis umulig å si noe om på bakgrunn av denne undersøkelsen. Hva som derimot er klart, er at læreren kan få mye viktig informasjon gjennom observasjon i nettopp friminuttene. Hvem er sammen med hvem, er noen alene, føler elevene sosial tilhørighet i klassen, blir noen aktivt

utestengt eller til og med mobbet? Dette er viktige spørsmål, særlig i forhold til innagerende elever som ofte er alene i friminuttene, og en kan ikke ta for gitt at elevene selv rapporterer om ensomhet og mistrivsel. Det bør være lærers ansvar å holde seg oppdatert når det gjelder klassens relasjoner og sosiale liv, både i og utenfor klasserommet. Dessuten har som tidligere nevnt, alle elever en lovpålagt rett til et godt psykososialt miljø, og et slikt miljø harmonerer naturligvis ikke med en grunnleggende følelse av å ikke høre til og å være misfornøyd med relasjonene til klassekameratene. Skolens ansatte har følgelig en plikt til å arbeide for et godt psykososialt miljø der alle elever opplever trygghet og tilhørighet.

I klasserommet har læreren et særlig stort ansvar for at det eksisterer et godt læringsmiljø og klasseromsklima, og har derfor stor betydning og påvirkningskraft i rollen som klasseleder. Klassen kan ses på som et sosialt system, og krever som alle andre sosiale fellesskap ledelse. Klasseledelse kan forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, arbeidsro og motivere til læring (Nordahl 2002). Hvis ikke læreren er en tydelig leder, vil klassen kunne ta styringen, og dette kan føre til utvikling av negative strukturer som for eksempel bråk og uro, dårlig samhold, utrygghet og lav motivasjon for læring.

Elevene gjennomgår videre en kontinuerlig sosial utvikling, og deler av denne utviklingsprosessen påvirkes av sosial læring. Nordahl (2002) mener at dette medfører at elevenes sosiale deltakelse i jevnalderfellesskapet både kan og skal påvirkes av lærerne. Sosial læring skal ikke overlates til elevene selv, da de ikke har forutsetning for å oppdra seg selv eller hverandre. Sosial læring har følgelig en viktig plass i skolen og bør ikke overlates til tilfeldighetene. Ogden (2001) etterlyser til og med en sosial læreplan, på lik linje med de som finnes i andre skolefag, og han mener at sosial kompetanse ikke er noe en bør jobbe med i visse timer. I stedet kan denne kompetansen fremmes hvis en legger vekt på sosiale aspekter og anvendelsesmuligheter i andre fag, eller bruker arbeidsformer som er sosialt utviklende for elevene.

5.2 Innagerende elever og det sosiale livet i skolen

Tidligere i oppgaven har vi sett at innagerende elever gjerne er ensomme og alene i friminuttene, ”usynlige” i klasserommet og ofte har lav selvoppfatning, særlig i forhold til det sosiale og relasjonelle området. Når Lund (2004) intervjuet elever med innagerende atferd, var det akkurat en følelse av å ikke høre til i klassefelleskapet som gikk igjen hos elevene. Noen mente likevel at det var enklere i mindre grupper der de var tryggere, eller i friminuttene da de kunne være sammen med dem de likte best. For noen var det imidlertid det samme om de var i gruppe eller i full klasse, eller om det var friminutt eller time. De følte seg ensomme og utenfor uansett. I dette hovedavsnittet vil jeg se på forskning som belyser hva som kjennetegner innagerende elever når det gjelder sosiale relasjoner, sosial kompetanse og vennskap. Til slutt vil jeg drøfte implikasjoner for tiltak.

5.2.1 Sosiale relasjoner

I Nordahl og Sørli (1998b) studie ”Skole og samspillsvansker” var en av hensiktene å undersøke om, og eventuelt hvordan problematferd og sosiale relasjoner i skolen hadde noe med hverandre å gjøre. En var også interessert i hvorvidt elever som viste problematferd i skolen hadde dårligere relasjoner til sine medelever enn deres jevnaldrede, og hvordan de da eventuelt var forskjellige fra andre elevers relasjoner. På samme måte som tidligere, brukte en både lærere og elever som informanter, og data ble innsamlet gjennom bruk av spørreskjema.

En klar og gjennomgående tendens på tvers av både informanter, klassetrinn og elevgrupper, var at internaliserte former for problematferd samvarierte systematisk med negativt opplevde jevnalderrelasjoner i klassen. Det var også en klar tendens til at de opplevde at klassemiljøet var mer preget av konflikter, dårlig vennskap, og lite støtte enn av sterkt samhold, gjensidig omsorg og godt vennskap. Med andre ord opplevde de ensomme, usikre og deprimerte elevene forholdet til sine medelever som betydelig dårligere enn sine jevnaldrede. Nordahl og Sørli (1998b) mener at dette kan sies å støtte antagelsen om at internalisert problematferd først og fremst dreier

seg om elever som ønsker, men som ikke oppnår gode relasjoner til andre. Dette enten fordi de ikke mestrer de nødvendige sosiale ferdighetene, eller fordi deres tilbaketrukne atferd medfører at klassekamerater og lærere ikke "ser" dem.

Forfatterne mener imidlertid at en ikke kan utelukke at det kan dreie seg om elever som er sosialt høykompetente, men som sosialt sett er meget selektive. For eksempel kan det være elever som har tilfredsstillende relasjoner utenfor skolen, eller som ikke synes at medelevene har nok å tilby dem på det sosiale plan. Det kan også dreie seg om elever som sosialt og atferdsmessig fungerer bedre i andre kontekster.

Hvor stor denne elevgruppen egentlig er, avhenger i denne undersøkelsen av hvorvidt en legger lærernes eller elevenes betraktninger til grunn. Ifølge lærerne dreide det seg om cirka

3 % av 7. klassingene, mens om lag 14 % av elevene selv rapporterte at de opplevde å ha et svært dårlig forhold til sine klassekamerater. Dette kan bety at lærerne har dårlig innsikt i elevenes sosiale relasjoner, og eksemplifiserer igjen risikoen for at innagerende elever og deres vansker ikke blir sett. Videre belyser det viktigheten av at læreren har en god relasjon til sine elever, og er seg bevisst de sosiale relasjonene i klasserommet.

Denne undersøkelsen gir ifølge Nordahl og Sørli (1998b) ikke grunnlag for noen slutninger om kausalitet, men de mener likevel at resultatene kan indikere at sosial isolasjon eller innagerende atferd, i noe sterkere grad avhenger av kvaliteten på de relasjonelle forholdene i skolen, enn hva mer utagerende former for problematferd gjør.

5.2.2 Sosial kompetanse

I prosjektet "Skole og samspillsvansker" undersøkte en også elevenes sosiale kompetanse (Sørli 1998). Begrepet sosial kompetanse handler om kunnskaper, ferdigheter og holdninger som brukes for å mestre sosiale situasjoner, og er følgelig en viktig forutsetning for å kunne mestre jevnaldersmiljøet (Nordahl 2002). En var videre opptatt av elevenes funksjonelle sosiale kompetanse, eller hvordan de agerer

eller handler på den sosiale arenaen. Hvor sosialt kompetente elevene er, tolkes ut fra hvilke sosiale ferdigheter og hvor godt de mestrer dem (Sørli 1998). Elevenes sosiale kompetanse ble vurdert gjennom bruk av oversatte versjoner av Gresham og Elliots (2002) "Social Skill Rating System" (som vil behandles mer inngående senere i kapitlet), der begrepet blir operasjonalisert i fem dimensjoner: **selvhevdelse**, **selvkontroll**, **samarbeid**, **empati** og **ansvarlighet** (brukes ikke i denne undersøkelsen). **Samarbeid** handler her om å kunne dele, hjelpe andre og følge regler og beskjeder. Å være **selvhevdende** vil si å kunne be om informasjon, presentere seg selv og å reagere på andres handlemåte. Med **selvkontroll** menes å kunne vente på tur, gjøre kompromisser og å reagere på en hensiktsmessig måte hvis de blir ertet. Omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter, fanges opp av begrepet **empati**. Til sist vil **ansvarlighet** si å kunne kommunisere med voksne, i tillegg til å ha respekt for andres eiendeler og arbeid.

Ifølge Sørli (1998) var det en relativt sterk negativ og signifikant sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd i skolen, både i elev- og lærervurderingene. Det var imidlertid store forskjeller i hvordan ulike typer problematferd relaterte seg til sosial kompetanse. Eksternalisert problematferd hang sammen med begrensede sosiale ferdigheter når det gjaldt fleksibel tilpasning til normer og regler i skolen, samhandling med voksne og begrenset selvkontroll. Internalisert problematferd var på den annen side forbundet med mangelfulle sosiale ferdigheter i aktiv samhandling med jevnaldrede og positiv selvhevdelse.

Lærerne mente at elever med internalisert problematferd hadde dårlige ferdigheter når det gjaldt å kommunisere verbalt med jevnaldrede, og å hevde seg selv og sine meninger. Markant sosialt isolerte elever mente selv at de var særlig lavkompetente i samhandling med jevnaldrede.

Ifølge Sørli (1998) er tendensen i lærervurderingene i overensstemmelse med tidligere resultater i både norske og amerikanske utvalg (f.eks. Gresham og Elliott 1990, Ogden 1995), hvilket kan sies å styrke både den ytre og indre validiteten. Da det ikke er vanlig å undersøke sammenhengen mellom elevvurdert problematferd og

sosial kompetanse i en og samme studie, er validiteten i elevvurderingene mer usikker.

5.2.3 Vennskap

Som vi så ovenfor opplevde innagerende elever sine jevnalderrelasjoner i klassen som dårligere enn hva medelever gjorde, men betyr dette at innagerende elever ikke har venner? Lund (2004) vil ut fra sin undersøkelse og egen erfaring, ikke påstå at innagerende elever ikke har venner. Dette varierer, men hun mener at disse elevene er mer sårbare enn andre, blant annet fordi de ikke har så mange venner å velge blant, samtidig som de ved å være stille og tilbaketrukne, gjerne blir mindre synlige for de andre. Med andre ord er det ikke disse elevene som blir valgt, dratt med inn i samtaler eller invitert med på noe først. I stedet får de gjerne rollen som observatør.

Jeg har ikke funnet empiri som spesielt har undersøkt vennskap og innagerende atferd, men mange psykologer, sosial-psykologer og sosiologer har rettet fokus mot vennskap og samhold (Schmuck & Schmuck 1992). Schmuck og Schmuck (1992) oppsummerer eksisterende forskning med at elever som er godt likt gjerne er fysisk tiltrekkende, har god motorikk, er utadvendte og sosiale, intellektuelt kompetente og mentalt sunne. Denne type forskning viser korrelasjoner mellom visse personlighetsegenskaper og hvor en elev befinner seg på klassens popularitetsskala. Ut fra slike studier kan en imidlertid ikke trekke slutninger om kausalitet, unntatt når det reier seg om åpenbart statistiske tilstander som for eksempel en elevs fysiske attributter. Lippitt og Gold (i Schmuck & Schmuck 1992) har forsket på sosial atferd hos populære henholdsvis upopulære elever, og de fant at de populære ofte var positive, utadvendte, vennlige og hjelpsomme overfor andre. De upopulære var på den andre siden negative overfor andre både fysisk og verbalt, enten aktivt eller mer passivt.

Selv om denne forskningen er av eldre dato og basert på amerikanske forhold, vil en kunne anta at innagerende elever kan være mindre populære enn sine jevnaldrede, da de sjelden vil bli oppfattet som utadvendte av sine medelever. Dessuten så vi ovenfor

at innagerende atferd hang sammen med negativt opplevde jevnalderrelasjoner i klassen, hvilket kan antyde at de ikke har så mange venner i klassen. I tillegg går noe av karakteristikken av innagerende atferd på at eleven er ensom og alene i friminutter. Dette betyr imidlertid ikke nødvendigvis at innagerende elever ikke har venner, da de kan ha venner i en annen klasse eller utenfor skolesituasjonen.

5.2.4 Implikasjoner for tiltak

Det å arbeide med sosial mestring vil kunne være sentralt og gunstig i forbindelse med elever med innagerende atferd. De føler seg utenfor og alene, opplever det sosiale som vanskelig samtidig som de gjerne har lav tro på seg selv når det gjelder mestring av sosiale situasjoner og oppgaver. Min tanke er at en ved å legge forholdene til rette slik at elevene får mulighet til å oppleve sosial mestring, vil kunne styrke elevens forventning om mestring av ulike sosiale situasjoner. Dette kan handle om åpenbare sosiale situasjoner i for eksempel friminutter, men også mer ”faglige” situasjoner i klasserommet som krever aktiv deltakelse fra elevene som for eksempel framlegg og klasseromsdiskusjoner. En økt tro på at en mestrer sosiale situasjoner vil videre kunne gjøre disse elevene mer aktive og synlige i skolen og bidra til økt trivsel. Slike mestringserfaringer vil imidlertid til stor del være avhengig av elevens, men også medelevers sosiale kompetanse. Trening i sosial kompetanse bør derfor være en naturlig og integrert del av opplæringen i skolen generelt, og i forbindelse med elever som viser problematferd spesielt.

Det å mestre sosiale situasjoner vil imidlertid alltid involvere andre mennesker. Selv om elevenes sosiale kompetanse vil variere og noen elever tilsynelatende trenger mer trening enn andre, kan man umulig være sosial alene. Ifølge Strandkleiv og Lindbæk (2005) utvikles sosial kompetanse først og fremst i det virkelige liv, ved at en er sammen med andre. Her kan innagerende elever sies å være i en spesielt negativ situasjon, da det kan tenkes at de får begrenset sosial trening på grunn av sin væremåte. Å trene alene på sosiale ferdigheter, isolert fra resten av klassen, vil dermed neppe være fruktbart. Blant annet kan eleven i større grad bli stigmatisert, samtidig som det kan settes spørsmålstegn ved effektiviteten og overføringsverdien.

Vi så for eksempel at innagerende elever hadde dårlige ferdigheter når det gjaldt aktiv samhandling med jevnaldrede, noe som det er vanskelig å trene på alene.

Selv om vi har enkelteleven i fokus, her den innagerende eleven, vil vi imidlertid være nødt til å ha et bevisst forhold til sosiale relasjoner og miljøet i klassen. Hvordan er egentlig atmosfæren og læringsmiljøet, er det for eksempel preget av trygghet og inkludering eller konkurranse og ekskludering? Hva foregår i friminuttene, og hva kan gjøres for å inkludere alle?

5.3 Læringsmiljø og klasseromsklima

Læringsmiljø er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) et komplekst begrep, og ulike forfattere legger gjerne forskjellig innhold i begrepet. Læringsmiljøet i skolen kan ses på som summen av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. Det går også an å se på læringsmiljøet fra elevenes perspektiv som det miljøet, den atmosfæren og den sosiale interaksjonen som elevene faktisk erfarer eller opplever i skolen. Det er denne opplevelsen av læringsmiljøet som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) har betydning for elevenes motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Hvis en vil endre elevenes opplevelse, må en imidlertid endre de forholdene som har betydning for opplevelsen. Jeg vil her se nærmere på forhold som jeg mener kan ha betydning for innagerende elevers opplevelse av læringsmiljøet og klimaet i klassen, og har valgt å fokusere på målstruktur i tillegg til det sosiale klimaet i klassen.

5.3.1 Målstruktur

Skaalvik og Skaalvik (2005) mener at et viktig aspekt ved læringsmiljøet er de signalene om hva som er viktig, hva skolen legger vekt på, hva læring er og hvordan vi arbeider med læring, som skolen sender ut til elevene. Dette benevnes som skolens målstruktur, og forskningen har gjerne vært orientert rundt to hovedtyper av målstrukturer. En **læringsorientert målstruktur** innebærer at skolen vektlegger kunnskap og forståelse hos elevene. Fokuset ligger på enkeltevenes innsats og

forbedring, og elevene oppfordres til å sette seg egne mål. I forhold til vurdering så er selve læringsprosessen i fokus, og resultatene vurderes opp mot elevens tidligere resultater, og en er opptatt av hvordan eleven kan forbedre seg. En

prestasjonsorientert målstruktur legger i stedet mest vekt på resultater, og resultatet er mer verdt enn innsatsen. Sammenligning benyttes videre i stor grad, både mellom elever i samme klasse, mellom klasser og mellom skoler. En slik prestasjonsorientert struktur innbyder derfor til konkurranse mellom elever.

Strandkleiv og Lindbæck (2005) mener at kvaliteten på opplæringen i den kollektive læringsarenaen kan forvitte hvis de kollektive sosiale mønstrene preges av konkurranse i stedet for samarbeid. Konkurransebaserte klasserom kan derfor ødelegge mulighetene for en tilpasset opplæring.

Schmuck og Schmuck (1992) mener at læreren bør bruke både samarbeid, konkurranse og individuelle opplegg, men at det må være på en fleksibel måte og innefor en generell samarbeidsatmosfære. Konkurranse kan for eksempel brukes mellom grupper heller enn mellom enkeltelever, da et viktig element i gruppene blir nettopp samarbeid.

En læringsorientert målstruktur kan se ut til å harmonere godt med ”self-efficacy”-prinsippet. Enkeltelevens mestring er i fokus, eleven oppfordres til å sette seg egne mål og får mulighet til å oppleve at innsats lønner seg. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) har forskning også vist at en læringsorientert målstruktur gjør at elevene i mindre grad unngår å søke hjelp når de har behov for det, reduserer elevenes tendens til å ikke gå i gang med utfordrende oppgaver og å gi seg selvvalgte handikapp. En slik målstruktur vil derfor kunne være gunstig, ikke bare for innagerende elever, men for alle elever og støtter opp under prinsippet om tilpasset opplæring. Hvis strukturen i klasserommet er orientert mot læring i stedet for prestasjoner, kan det være større mulighet for at innagerende elever kan oppleve og forvente mestring, både faglig og sosialt. Ved å unngå prestasjonsorientering og sammenligning, kan en lettere dempe elevens fokus på svakheter hos seg selv og alt det han eventuelt ikke greier sammenlignet med de andre. En kan i stedet ta utgangspunkt i det eleven allerede

mestrer og vektlegge innsats, prosess og egen framgang. Slik sett kan en styrke elevens forventning om mestring av ulike oppgaver og situasjoner.

5.3.2 Sosialt klima i klasserommet

Ifølge Strandkleiv og Lindbæck (2005) handler klasseromsklima om hvilken stemning og hvilket læringsmiljø det er i klasserommet. Klimaet preges av om personene i klasserommet, både lærer og elever, liker og trives med hverandre. I kraft av å være en klasseleder har læreren videre en sentral betydning for det sosiale klimaet, særlig når det gjelder utviklingen av normer og regler. En norm er en felles forventning til hvordan personene i et klasserom bør oppfatte ting, tenke, føle og oppføre seg (Schmuck & Schmuck 1992). Normer påvirker derfor enkeltelevens oppfatninger, tanker, følelser og atferd. Klasseromsnormene påvirker alle i klasserommet, men læreren og de forskjellige elevene vil alle reagere forskjellig på presset fra normene.

Ifølge Stensaasen & Sletta (1998) kan normer være **formelle** eller **uformelle**. De formelle normene er ofte skriftlig formulert slik at en ikke kan tvile på hva de innebærer. Slike normer kan for eksempel være ordensreglene ved en skole.

Uformelle normer er på den andre siden ikke uttrykt så klart, og mange normer blir antakelig ikke engang formulert med ord. Disse "tause" normene kan være vanskelig for et gruppelem å forklare for utenforstående, fordi de gjerne tas for gitt og det ofte ikke er behov for klar presisering. Dette gjør imidlertid ikke disse normene mindre betydningsfulle av den grunn.

Det er ikke vanskelig å forstå at normer av ulike slag får betydning for klimaet i klasserommet. Tydelige klasseromsregler for hvordan vi arbeider, om vi rekker opp handen før vi sier noe eller ikke og om det er lov å le når noen svarer feil, har for eksempel stor betydning for arbeidsro og trygghet i klasserommet. Mer uformelle normer blant elevene som hvordan de verdsetter skolen, hva som forbindes med sosial status og hvem som er "kul" eller ikke, har følgende betydning for eksempelvis elevenes innstilling til læring og hvorvidt klassen er inkluderende eller

ekskluderende. For innagerende elever som gjerne kjennetegnes av passivitet, tilbaketrekning og engstelse, vil terskelen for å delta i klassen kunne være høyere i et klasserom som kjennetegnes av konkurranse, latterliggjøring av svake elever og et ”tøft” sosialt klima der fokus på popularitet går foran fokus på læring. Hvis atmosfæren på den annen side er preget av forutsigbarhet, trygghet, samhold, inkludering, aksept og samarbeid, vil det kunne være lettere for innagerende elever å øve på å ta en mer aktiv del og dermed bli tryggere på seg selv og egen kompetanse. Terskelen for å rekke opp hånden kan for eksempel være lavere hvis en er trygg på at ingen kommer til å le hvis en svarer feil. Et trygt og varmt klasserom vil også kunne redusere ulike truende fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, som kan hindre eleven i å delta ved at han for eksempel føler mindre engstelse i utfordrende situasjoner.

Schmuck & Schmuck (1992) mener at læreren bør arbeide med å etablere normer som støtter opp under deres leder- og undervisningsstil. Det er lettere å etablere og påvirke klassens normer i starten av et skoleår, og læreren bør tidlig diskutere med elevene om hvordan de vil ha det i klasserommet. Forfatterne mener at en bør streve etter å gå fra implisitte normer til mer eksplisitte felles normer, slik at normene blir tydelige og noe alle kan være enige om. Denne overgangen bør læreren hjelpe elevene med, og det kan være nyttig å diskutere normene åpent for å få elevene delaktige i klassens regler og arbeidsmåter (Schmuck & Schmuck 1992). Slåttøy (2002) mener at klasseromsregler bør omfatte tre aspekter ved elevenes atferd; deres oppførsel, orden og arbeid. Regler bør omfatte elevenes oppførsel ved at de rettes mot ønskelige normer og sosiale ferdigheter. Slike regler kan for eksempel handle om hvordan vi snakker til hverandre i klasserommet og om hvordan vi kan hjelpe hverandre. Regler bør videre rettes mot elevenes orden, og dette kan gjelde for eksempel punktlighet og lekser. Regler som handler om arbeid berører selve skolearbeidet, og kan dreie seg om hvor mye innsats en bør legge i arbeidet og hvilken kvalitet som forventes.

5.4 Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse handler om kunnskaper, ferdigheter og holdninger som brukes for å mestre sosiale situasjoner, og er følgelig en viktig forutsetning for å kunne mestre jevnaldermiljøet (Nordahl 2002). Her vil jeg først kort se på selve begrepet sosial kompetanse, for å deretter gå nærmere inn på sosiale ferdighetsdimensjoner i lys av Gresham og Elliotts (2002) teori og program for undervisning av sosiale ferdigheter. Med dette programmet som ramme vil jeg foreslå egnede tiltak i forhold til sosial ferdighetstrening for innagerende elever.

5.4.1 Hva er sosial kompetanse og hvordan utvikles den?

Ifølge Ogden (2001) er sosial kompetanse vanskelig å definere på en entydig måte, og definisjonene kan være enten over- eller underinkluderende ved at de enten rommer for mye eller for lite. Begrepet kan med andre ord defineres så bredt at det blir vanskelig å skille fra andre begreper, eller så smalt at det blir uinteressant. Etter en analyse av faglitteratur på området har Ogden (2001:196) valgt å definere sosial kompetanse slik: ”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlig vennskap”. Sosial kompetanse kan med andre ord beskrives på tre nivåer. Det første nivået kan sies å være et **absolutt kompetansenivå** som består av personlige evner og ferdigheter. På det andre nivået foregår en **kontekstuell tilpassing** av ferdighetene. På det siste nivået bruker en ferdighetene for å oppnå et spesifikt resultat, for eksempel å bli venn med noen, og det er dermed snakk om **resultatspesifikk** kompetanse (Ogden 2001).

Det finnes ulike teorier om hvordan sosial kompetanse utvikles, og Ogden (2001) skiller mellom utviklingspsykologiske teorier og læringsteorier. De første ser sosiale ferdigheter og kompetanse i sammenheng med barnets øvrige utvikling og kontekst. Læringsteorier betrakter i stedet sosial kompetanse som et læringsprodukt. Mangelfull sosial kompetanse er derfor et resultat av manglende læring eller feillæring, og i et slikt perspektiv vil aktuelle tiltak bestå av opplæring og/eller

trening i sosiale ferdigheter. Det er et slikt læringsperspektiv som er selve grunnlaget i min oppgave, og ut fra en sosial-kognitiv synsvinkel vil fruktbare tiltak kombinere spesifikk ferdighetstrening med en vektlegging av kognitive prosesser.

Ifølge Gresham og Elliott (2002) er det fem hovedårsaker til vansker med sosiale ferdigheter. For det første kan de skyldes **mangel på kunnskap**. De kan for eksempel ha andre hensikter med lek enn andre barn, mangle kjennskap til hva de skal gjøre for å nå sosiale mål eller ha begrensede kunnskaper om når en skal bruke hvilke ferdigheter. Noen barn har den nødvendige kunnskapen, men de mangler evnen til å bruke den, og dette kan skyldes at de ikke har fått nok **trening** eller for lite **tilbakemelding** på sin atferd. En del barn kan slite med å **tolke** sosiale situasjoner eller muligheter som kunne ha gjort at de handlet på en hensiktsmessig måte. De har med andre ord problemer med overføring av sosiale ferdigheter på grunn av manglete tolkning. En annen årsak til vansker med sosiale ferdigheter er at barnas atferd i for liten grad blir **bekreftet** av omgivelsene, og vi bruker sjelden atferd som fører til liten bekreftelse. Til slutt kan **problematferd** hindre barn i å lære eller bruke sosiale ferdigheter, og dette gjelder utagerende så vel som innagerende former for problematferd. For eksempel kan engstelse, nervøsitet og lav selvoppfatning hindre en i enten å lære nye ferdigheter, eller å bruke de en allerede kan.

5.4.2 Sosiale ferdighetsdimensjoner

Sosial kompetanse kan sies å bestå av en rekke delkomponenter, eller sosiale ferdigheter. Dels består de av kunnskaper om hva en skal gjøre i en sosial situasjon, og dette er ferdigheter som gjør det mulig å bestemme når atferden skal utføres, samt velge mellom ulike ferdigheter. De består også av selvkontrollferdigheter som gjør at en kan koordinere sin atferd (Schneider 1993 i Ogden 2001). Hvilke dimensjoner sosial kompetanse består av, finnes det imidlertid forskjellige oppfatninger om, og flere forfattere har delt inn sosial kompetanse i ulike dimensjoner (f. eks. Gresham & Elliott, Lamer 1997, Ogden 2001 og Webster-Stratton 2005).

Det er utviklet en rekke metoder og programmer for læring av sosial kompetanse. Jeg vil videre i kapitlet ta utgangspunkt i Gresham og Elliotts (2002) program for undervisning i sosiale ferdigheter for å ha en konkret ramme. Det kan rettes flere kritiske bemerkninger til bruk av slike programmer i norske skoler. For eksempel er Gresham og Elliotts program utarbeidet for amerikanske forhold, og vektlegger ferdigheter som er høyt verdsatt i amerikansk kultur. Ved bruk av slike programmer kan læringen videre lett bli oppstykket ved at en setter av tid i timeplanen til sosial læring, og det kan være en fare for at den sosiale læringen ikke blir integrert i skolens liv. Dermed er vi inne på spørsmålet om overføringsverdien. Hvis treningen er ”teknisk” og isolert fra elevenes virkelighet, kan det tenkes at overføringsverdien blir liten. Det er med andre ord ingen garanti for at elevene oppfører seg sosialt kompetent utenfor den planlagte læringssituasjonen. Bruk av programmer kan også medføre en fare for at de kan komme til å fungere som en ”sovepute” for skolen. Det kan for eksempel tenkes at personalet faktisk blir mindre oppmerksomme på elevenes sosiale liv i for eksempel friminutter, fordi de har sosial læring på timeplanen. Slik sett kan sosial læring bli noe som er planlagt og kun skjer i klasserommet.

Til tross for at det finnes flere kritiske innvendinger til bruk av programmer for sosial ferdighetslæring, har jeg likevel valgt å bruke Gresham og Elliotts (2002) program (Social Skills Intervention) som ramme for å eksemplifisere konkrete tiltak som kan være nyttige for innagerende elever. I motsetning til for eksempel Webster-Stratton (2005), som hovedsaklig fokuserer på utagerende og aggressive barn, inkluderer Gresham og Elliott også innagerende elever. Dessuten bygger programmets teoretiske fundament på sosial læringsteori og stemmer dermed overens med min teoretiske innfallsvinkel. Programmet formidler at atferd kan påvirkes gjennom modellering, rollespill, øving og bekreftelse. I tillegg vektlegges kognitive aspekter ved at en fokuserer på utvikling av problemløsningsferdigheter og overføring av slike ferdigheter til sosiale situasjoner.

”Social Skills Intervention” kan brukes sammen med et kartleggingssystem (Social Skills Rating System) som kartlegger sosiale ferdigheter i tillegg til at det registrerer

problematferd og skolefaglig funksjonsnivå (Gresham & Elliott 2002). Dermed kan en kartlegge før og etter programmet og dokumentere eventuelle endringer. Systemet har også blitt benyttet i flere norske undersøkelser (f.eks. Ogden 1998, Sørli & Nordahl 1998a). Videre er programmet egnet for elever fra 1. til 10. klasse, men med ungdomsskoleelever som hovedmålgruppe. Programmet kan benyttes spesielt når det gjelder elever som mangler sosiale ferdigheter, eller som et forebyggende tiltak for utvikling av problematferd (Gresham & Elliott 2002). Jeg vil imidlertid ikke komme med en uttømmende redegjørelse for programmet og den teoretiske bakgrunnen, men velger i stedet ut områder og tiltak som jeg mener er relevante for innagerende elever.

Gresham og Elliotts (2002) program omfatter 43 sosiale ferdigheter som amerikanske lærere og foreldre vurderte som sosialt viktige, og disse kan deles inn i fem ferdighetsdimensjoner: **samarbeid**, **selvkontroll**, **selvhevdelse**, **empati** og **ansvarlighet**. Hver dimensjon, unntatt ansvarlighetsdimensjonen, viser seg i to undergrupper av ferdigheter. Innenfor **samarbeidsdimensjonen** finner vi ferdigheter knyttet dels til klasseromshandlinger og dels til lek og arbeid. I **selvkontrollsdimensjonen** finner vi ferdigheter som går på konfliktløsning og mestring av sinne. **Selvhevdelsesdimensjonen** utgjøres av samtaleferdigheter og frivillig og aktiv deltakelse. Under **empati** finner vi aktiv lytting og det å kunne gi positive tilbakemeldinger.

5.4.3 Trening i sosiale ferdigheter for elever med innagerende atferd

Slik vi så ovenfor hang innagerende atferd sammen med mangelfulle sosiale ferdigheter i aktiv samhandling med jevnaldrede og positiv selvhevdelse. Gresham og Elliott (2002) mener at en må tilpasse opplæringen i sosiale ferdigheter til de typer vansker eleven sliter med. Derfor må en først kartlegge behovet eller problemet, før en setter i gang tiltak. Egnede tiltak velges deretter med utgangspunkt i kartleggingen. Ved bruk av SSRS får en i tillegg til informasjon om elevens vansker, også informasjon om sterke sider ved elevens sosiale ferdigheter, problematferd og skolefaglig kompetanse som kan påvirke utviklingen av sosiale ferdigheter.

Kartleggingen gjennom SSRS gir grunnlag for en klassifisering i seks kategorier; **manglede sosiale ferdigheter, manglende bruk av sosiale ferdigheter, styrker innenfor sosiale ferdigheter, problematferd og ingen problematferd**. Disse kategoriene gir ulike kombinasjoner som har betydning for iverksetting av tiltak. Vi kan anta at innagerende elever vil kunne kjennetegnes av problematferd og manglende sosiale ferdigheter, eller problematferd og manglende bruk av sosiale ferdigheter.

Når manglende sosiale ferdigheter har sammenheng med for eksempel engstelse, tristhet eller uro, bør en ifølge Gresham og Ellittott (2002) bruke teknikker som reduserer følelsesmessig opphisselse. Dette kan være ulike strategier for selvkontroll, som for eksempel selvinstruksjon og selvbekreftelse. Slike teknikker vil dermed bidra til å dempe truende fysiske og emosjonelle reaksjoner, og kan styrke elevens forventning om mesring.

Innagerende elever kan også ha vansker med å bruke sosiale ferdigheter. Dette dreier seg typisk om elever som innehar ferdigheten, men som ikke bruker den på grunn av for eksempel engstelse og uro. Slike vansker kjennetegnes av en tydelig negativ emosjonell reaksjon og inkonsistent bruk av ferdigheten (Gresham og Elliott 2002). For eksempel kan eleven være flinkere til å uttrykke egne meninger i en trygg setting. Ved denne typen vansker kan det være hensiktsmessig å bruke selvkontrollsstrategier og bekreftelse som kan øke bruken av ferdigheten.

Ut fra hva vi vet om innagerende atferd, kan øving på selvhevdelsesferdigheter være særlig fruktbart. I Gresham og Elliotts (2002) program handler selvhevdelsesdimensjonen om konkrete ferdigheter som for eksempel å gi en kompliment til en jevnaldrende, presentere seg selv for nye mennesker, snakke positivt om seg selv, ta initiativ til samtale med jevnaldrede, invitere andre med på en aktivitet og å ta initiativ til å bli med på en gruppeaktivitet.

Opplæringsprogrammet består av ulike faser når det gjelder arbeid med de ulike ferdighetene. For det første skal ferdigheten **introduseres** ved at den defineres og

læringsmålet settes. Deretter følger den så kallede **fortellefasen** der læreren introduserer ferdigheten mer grundig ved hjelp av klasseromsdiskusjoner. I **visefasen** bruker læreren seg selv som modell, og viser eksempler på både positiv og negativ atferd. I tillegg brukes rollespill og diskusjoner. I **gjørefasen** blir elevene mer aktive, og da skal elevene selv blant annet definere atferden, begrunne hvorfor den er viktig, gjennomføre rollespill og gi hverandre tilbakemeldinger. Deretter må elevene øve på ferdigheten i en **oppfølgings- og treningsfase** der de repeterer og gjør hjemmeoppgaver. Til slutt følger **overføringsfasen** der elevene skal øve på å bruke ferdigheten i andre sammenhenger og sammen med andre elever (Gresham & Elliott 2002).

Ifølge Gresham og Elliott (2002) er planlagt undervisning for hele klassen det beste utgangspunktet for å lykkes med opplegget, men smågrupper kan være gunstige arenaer når det gjelder noen ferdigheter. Dette kan eventuelt særlig gjelde innagerende elever som vil kunne oppleve større trygghet i mindre grupper. Det å fokusere på sosial kompetanse for hele klassen kan være positivt for både klassemiljø og samhold, samtidig som det kan virke positivt inn på den innagerende eleven at hele klassen blir oppmerksom på sosialt kompetent atferd.

5.5 Samhold og vennskap

Vennskap har mange funksjoner for barn og unge (Chazan mfl. 1998). Med venner får elevene mulighet til å prøve ut og øve på sosiale ferdigheter, samtidig som de også fungerer som modeller og gir informasjon om hvordan en skal bete seg og hvordan atferd kan tolkes. Venner kan også hjelpe hverandre å takle vanskelige følelser og stressende situasjoner ved å være støttende, og på sikt kan en trekke med seg verdsettingen av gjensidig støttende relasjoner inn i voksenlivet. Vennskap opprettholdes av samarbeid, kommunikasjon, gjensidighet og felles interesser, men venner må også kunne løse ulike konflikter som oppstår.

Samhold er et kjennetegn ved grupper, og i en skoleklasse handler samhold om den enkelte elevs følelser for hele klassen (Schmuck & Schmuck 1992). I en klasse med

godt samhold føler elevene tilhørighet og er engasjerte. Vennskap og samhold handler ikke om det samme, men har sterk sammenheng med hverandre da atmosfæren i klasser med godt samhold vil bidra til utvikling av vennskap.

Ved utviklingen av gode sosiale relasjoner mellom jevnaldrede, spiller interpersonlige ferdigheter en viktig rolle, og vennskap er dermed nært knyttet til sosial kompetanse (Ogden 2001). Sosial kompetanse i betydningen sosiale ferdigheter som blir positivt vurdert av omgivelsene, har en rekke positive konsekvenser både på kort og lang sikt. På kort sikt kan en forbedret sosial kompetanse bidra til at barn kan kommunisere og samhandle på en effektiv måte. De kan få mulighet til å ha kontakt med medelever, bli forstått og godtatt. Sosialt kompetent atferd kan på lengre sikt føre til varige og nære vennskap, og til trygghet og tilhørighet i ulike grupper. I vårt perspektiv vil sosialt kompetent atferd som blir positivt vurdert av omgivelsene, føre til en styrket forventning om mestring på det sosiale området. Her er det imidlertid viktig å være bevisst ulike roller og forventninger som vi har overfor hverandre (Schmuck & Schmuck 1992). Selv om eleven kan ha utviklet bedre sosiale ferdigheter, er det ikke sikkert at de jevnaldrede oppfatter forandringen fordi eleven har inntatt en rolle som medfører visse forventninger fra de andre. Læreren kan derfor være nødt til å prøve å endre elevenes forventninger, eller å gjøre elevens forandring mer synlig.

Selv om voksne sjelden lykkes med å arrangere eller påtvinge vennskap, har læreren her en viktig rolle. Ved å skaffe seg kunnskap om og engasjere seg i elevenes sosiale liv, kan han bidra til et godt samhold og vennestrukturer i klassen. I skolen er friminuttene en viktig arena for utvikling av sosiale ferdigheter og vennskap, men det er også i friminuttene som innagerende elever gjerne føler seg ensomme. Ifølge Chazan (1998) er det gjerne tiden som tilbringes utenfor klasserommet som representerer den største prøvelsen, fordi de verken har makt i jevnaldergruppen eller mange venner, og de er derfor sårbare for erting og mobbing. Utfordringen for skolen blir derfor å bidra til at også tilbaketrukne elever kan dra fordel av friminuttene. Dette krever aktive og oppmerksomme voksne, og Chazan legger spesielt stor vekt på

samarbeid mellom lærere, foreldre og elever som en forutsetning for en vellykket implementering av tiltak. Dessuten bør uteområdet være trygt, oversiktlig og tilby forskjellige aktiviteter som engasjerer elevene. Til slutt bør de voksne i skolen også ha oversikt over det sosiale livet til elevene for å kunne oppdage elever som er ensomme. Dette kan gjøres ved direkte observasjon, både i klasserom og friminutter. I tillegg kan en bruke sosiometriske teknikker for å avdekke de sosiale relasjonene i klassen.

Også i klasserommet bør det legges til rette for vennskap og samhold, og dette hører sammen med utviklingen av et godt miljø i klassen. Læreren kan legge til rette for et godt samhold i klassen ved å for eksempel la elevene bli godt kjent med hverandre, arrangere gruppeaktiviteter og å la elevene diskutere samhold og miljø i klassen. Læreren bør også være bevisst på ulike organisatoriske forhold, slik som for eksempel elevenes plassering i klasserommet og sammensetting i forhold til gruppearbeid. En bør for eksempel unngå at noen elever sitter alene, eller gjentatte ganger blir valgt sist til forskjellige aktiviteter der elevene selv velger ”lag”.

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på det sosiale aspektet ved innagerende elevers hverdag i skolen. Det overordnede målet har vært å belyse hvordan læreren kan fremme sosial mestring hos disse elevene, og dermed bidra til en styrket forventning om mestring i sosiale situasjoner.

Viktige stikkord kan sies å være fokus på læringsmiljø og klasseromsklima, sosial kompetanse, samt vennskap og samhold. Dette er områder som læreren bør ha et bevisst og engasjert forhold til.

6. Avslutning

Gjennom et litteraturstudium har jeg undersøkt *hva innagerende atferd er*, og *hvordan skolen kan bidra til å styrke selvoppfatningen hos elever med slike vansker*. Her skal jeg trekke trådene sammen og komme med en oppsummering, samt presentere en konklusjon i forhold til min problemstilling.

6.1 Oppsummering

6.1.1 Tematikk og problemstilling

Det har i de siste årene vært mye oppmerksomhet rundt temaet problematferd, men det er da først og fremst de utagerende elevene som har vært i fokus. Elever med innagerende atferd har ikke fått den samme oppmerksomheten. Dette til tross for at problemet er relativt utbredt og konsekvensene kan være store for de elevene det gjelder. Av den grunn ønsket jeg å se nærmere på denne elevgruppen gjennom et teorigjennomgang, men med en praktisk vinkling i forhold til hva skolen kan gjøre for disse elevene. Elever med innagerende atferd representerer en svært heterogen gruppe med ulike typer vansker, alvorlighetsgrad samt årsak til vanskene. Under litteraturgjennomgangen fant jeg imidlertid et fenomen som kan sies å representere en fellesnevner. Mange av disse elevene har lav selvoppfatning, og i noen tilfeller er lav selvoppfatning en del av karakteristikken på innagerende atferd. Det å arbeide med å styrke selvoppfatningen virket logisk og hensiktsmessig, og jeg formulerte derfor følgende problemstilling:

”Hva er innagerende atferd, og hvordan kan skolen bidra til å styrke selvoppfatningen hos elever som viser slik atferd?”

Jeg gikk dermed ut fra at en styrking av selvoppfatningen hos innagerende elever vil kunne ha en gunstig innvirkning på deres fungering i skolen, og at skolen samtidig har stor påvirkningskraft på elevenes selvoppfatning. Da begrepet selvoppfatning er svært omfattende med mange teoretiske og empiriske innfallsvinkler, var en avgrensning av innfallsvinkel nødvendig. Valget falt på sosial-kognitiv teori og Banduras ”self-efficacy”- begrep eller forventning om mestring, som er en persons vurderinger av muligheten til å mestre en bestemt situasjon eller oppgave. I skolen forventes elevene å mestre mange forskjellige oppgaver og situasjoner, og i følge Bandura kan nettopp den troen en har på om en vil greie oppgaven eller ikke, være utslagsgivende i forhold til forskjellen i prestasjon hos to elever med ellers lik kunnskap eller ferdighet. Hvordan skolen kan øke innagerende elevers forventning om mestring ble derfor det sentrale anliggende i denne oppgaven.

6.1.2 Hva er innagerende atferd?

Problematferd ble i denne oppgaven definert som atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger, og kan omfatte både utagerende og innagerende atferd. Innagerende atferd er atferd som ikke direkte går ut over omgivelsene, slik som for eksempel bråk og uro gjør, men som først og fremst berører eleven selv. Det kan handle om elever som er stille, passive i forhold til undervisning og sosialt liv i skolen, ensomme, engstelige, sjenerte og alene i friminuttene. Omfanget av slik atferd har vist seg å være overraskende stort i norsk skole, omtrent like vanlig som utagerende problematikk. Den aktuelle elevgruppen handlet om elever som ikke nødvendigvis oppfyller kriterier for ulike kliniske diagnoser, som for eksempel depresjon og angst. Oppgaven har dermed et mer forebyggende perspektiv med tanke på utvikling av alvorligere vansker.

Årsaken til innagerende atferd, som andre typer problematferd, kan ses på fra forskjellige synsvinkler. Teoriene om utvikling av problematferd kan overordnet

deles opp i **biologiske**, **psykologiske** og **sosiologiske** teorier. Arv og medfødte disposisjoner er i fokus i de **biologiske** teoriene, og som eksempel på en representant ble Eysenck og hans trekktilnærming til personlighet nevnt. Ut fra slike teorier vil vår biologiske utrustning kunne forklare hvorfor noen utvikler forskjellige typer problematferd. **Psykologiske** teorier konsentrerer seg om individuelle forskjeller, og søker å forklare hvorfor noen individer er mer tilbøyelige enn andre til å utvikle problematferd. De individuelle forskjellene kan handle om for eksempel sårbarhet og beskyttende faktorer, men også om tidlig tilknytning. Kjente tilknytningsteoretikere er Bowlby, Ainsworth og Stern. I **sosiologiske** teorier rettes fokus mot faktorer utenfor barnet, som miljøet og kulturen rundt. Zimbardo har med utgangspunkt i Baumrinds typologi av foreldrestiler, prøvd å forklare hvordan ulike typer oppdragelse kan bidra til at barn utvikler hemmende sjenanse, som kan være et aspekt ved innagerende atferd. I tillegg til disse tradisjonelle perspektivene, er det i forbindelse med både forståelse av problematferd og utvikling av tiltak, blitt utviklet brede tilnærminger der en tar hensyn til både individ og kontekst. En **sosialøkologisk** tilnærming er for eksempel mer helhetlig enn et tradisjonelt spesialpedagogisk fokus på avvik og diagnoser, og ser i stedet på samhandlingen mellom barnet og miljøet det vokser opp i. I et **systemteoretisk** perspektiv er enkeltindividet

interaksjon med sine omgivelser, og det foregår en gjensidig påvirkning. I følge slike helhetlige perspektiver ligger forståelsen av elevens vansker sjelden kun hos individet, selv om en ikke ser bort fra faktorer ved individet. Ved iverksetting av tiltak vil en derfor kunne være nødt til involvere flere systemer og kontekster.

Det eksisterer lite forskning om konsekvenser av innagerende atferd, og den som er blitt gjort har flere metodologiske svakheter. Generelt sett finnes det lite dokumentasjon for at innagerende atferd hos barn skal predikere alvorlige vansker i ungdoms- og voksenalder. Likevel assosieres innagerende atferd med for eksempel usikkerhetsfølelse, negativ selvoppfatning og avhengighet. I skolehverdagen kan atferden også ha konsekvenser for sosial og faglig fungering, ved at den gjør det vanskelig for eleven å blant annet skaffe seg venner og være aktiv i klasserommet.

6.1.3 Innagerende atferd og selvoppfatning

I kapitel tre rettet jeg oppmerksomheten mot selvoppfatning, som er en fellesbetegnelse som omfatter enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv.

Forskning har vist at elever med innagerende atferd ofte har en mer negativ selvoppfatning enn sine jevnaldrede, særlig på det sosiale og relasjonelle området, eller det området der disse elevene også har størst vansker. Arbeid med å styrke innagerende elevers selvoppfatning, spesielt når det gjelder elevens sosiale liv, ble antatt å kunne ha positive konsekvenser for elevens fungering og trivsel i skolen.

I forhold til teoretisk tilnærming, valgte jeg å ta utgangspunkt i de forventninger vi har om hvorvidt vi kan mestre en bestemt oppgave eller situasjon, eller vår forventning om mestring. Sosial-kognitiv teori og Bandura utgjorde derfor det teoretiske utgangspunktet. Lav selvoppfatning kan ikke uten videre brukes synonymt med forventning om mestring, men Banduras begrep kan sies å representere en del av det store selvoppfatningsbegrepet. Når undersøkelser viser at innagerende elever gjerne har lav selvoppfatning, betyr det ikke nødvendigvis at de har lav forventning om mestring. Da vi ser at de spesielt har lav selvoppfatning på det sosiale og relasjonelle området, kan det imidlertid tenkes at de vil ha en lav forventning om mestring i ulike sosiale situasjoner og faglige oppgaver der det kreves at de er sosiale. Det å styrke deres forventning om mestring på disse områdene, kan dermed tenkes å gjøre dem mer aktive og øke deres trivsel.

Forventning om mestring handler om de vurderinger vi har i forhold til om vi tror vi kommer til å greie en bestemt oppgave eller situasjon. Med andre ord er disse forventningene i forhold til et mål av noe slag. Fordi alle elever forventes å mestre en rekke oppgaver og situasjoner, faglige så vel som sosiale, kan begrepet være anvendelig i forhold til skolekonteksten. Vår "self-efficacy" har stor betydning for eksempelvis valg av vanskelighetsgrad, innsats og utførelse, og er derfor en viktig motivasjonell faktor. Forventning om mestring dannes videre gjennom fire

hovedkilder. **Mestringserfaringer** er den mest innflytelsesrike kilden, fordi den gir en autentisk indikasjon på om en kan greie en viss oppgave eller ikke. Lærere bør derfor forsikre seg om at elevene får erfaringer med det å mestre. **Vikarierende erfaringer** handler om at en ser at andre mestrer eller mislykkes med forskjellige oppgaver eller situasjoner. Ved å observere andre elever som en sammenligner seg med, kan en selv gjøre seg opp en mening om hvorvidt en selv vil greie samme oppgave. Ved **verbal overtalelse** prøver en å overtale eleven til at han har det som skal til for å lykkes. Alene har slik oppmuntring begrenset effekt på ens "self-efficacy", men hvis den er realistisk kan den bidra til at eleven lykkes og dermed opplever mestring. Til sist bidrar **fysiologiske og emosjonelle tilstander**, som for eksempel rødming, hjertebank og svetting med å signalisere til eleven om han vil greie oppgaven eller ikke.

For å styrke elevers forventning om mestring bør skolen hjelpe eleven med å sette seg utfordrende men realistiske mål, samt fokusere på de fire hovedkildene til "self-efficacy"-informasjon. Særlig viktig er det at eleven får oppleve mestring, da slike erfaringer gir den mest innflytelsesrike informasjonen.

6.1.4 Hvordan kan skolen styrke innagerende elevers selvoppfatning?

Utgangspunktet var at skolen kan styrke innagerende elevers selvoppfatning eller "self-efficacy", ved å ha et bevisst forhold til de ulike kildene som påvirker vår forventning om mestring. Jeg la her vekt på to sentrale områder; relasjonen mellom lærer og elev og det sosiale aspektet ved skolehverdagen.

Relasjonen mellom lærer og elev kan ses på som selve forutsetningen og grunnlaget for et vellykket arbeid med å styrke innagerende elevers forventning om mestring. Det å i det hele tatt oppdage disse elevene, forutsetter en god relasjon til elevene der læreren ser, anerkjenner og forstår alle elever. Relasjonen mellom lærer og elev er også selve grunnlaget i arbeidet med å skape endring. Videre er relasjonen igjen en forutsetning for å kunne identifisere

styrker og svakheter hos eleven, og dermed gi en tilpasset opplæring. En styrket forventning om mestring forutsetter at eleven har de ferdighetene som trengs, samtidig som han får muligheten til mestringserfaringer. Dette krever en undervisning og opplæring som bygger på tilpasning, og en slik opplæring vil kunne være vanskelig å få til uten en grunnleggende god relasjon mellom lærer og elev.

For innagerende elever representerer det sosiale livet i skolen en stor utfordring, og det er også på dette området de gjerne har lav selvoppfatning. Hva skal da til for å styrke deres forventning om mestring når det gjelder sosiale situasjoner og oppgaver i skolen?

I kapitel fem lå relasjonen mellom lærer og elev fortsatt til grunn, men fokus ble rettet mot det sosiale livet i klassen. Forskning har vist at innagerende elever har dårligere forhold til sine medelever enn sine jevnaldrede. I tillegg er innagerende atferd forbundet med mangelfulle sosiale ferdigheter i aktiv samhandling med jevnaldrede og positiv selvhevdelse. Her var tanken at læreren ved å skaffe seg kunnskap om, engasjere seg i og påvirke det sosiale livet i klassen, kan bidra til å styrke elevens forventning om å kunne mestre ulike sosiale oppgaver og situasjoner. Ved å skape et godt læringsmiljø og et trygt klima i klasserommet, vil den innagerende eleven kunne føle seg tryggere. Dette vil kunne hjelpe eleven til å mestre ulike situasjoner bedre, slik som for eksempel å rekke opp hånden og å være mer muntlig aktiv. Elevenes sosiale kompetanse, både enkelteleven og resten av klassen, vil kunne være en viktig faktor når det gjelder å styrke innagerende elevers forventning om mestring. Øving av ulike sosiale ferdigheter ble derfor et sentralt tiltak. Ved å skaffe seg oversikt over venns­kaps­strukturer og arbeide for et godt samhold i klassen, kan læreren hindre at noen elever er alene i friminuttene og er misfornøyd med relasjonene til klassekameratene. Med andre ord vil eleven kunne opparbeide seg en følelse av at han mestrer det sosiale livet i skolen.

6.2 Konklusjon

Hva er da innagerende atferd, og hvordan kan skolen bidra til å styrke selvoppfatningen hos elever som viser slik atferd?

Innagerende atferd er en type problematferd der vanskene er mindre synlige enn ved utagerende atferd, og som ikke går ut over omgivelsene i samme grad. Elevene det gjelder kan være triste, ensomme, engstelige, stille og passive i klasserommet, samt i forhold til jevnaldrede. De har gjerne vansker med det sosiale som hører med det å være barn, ungdom og skoleelev. For eksempel er de ofte alene i friminutter og har problemer med aktiv deltakelse i klasserommet. Karakteristisk for innagerende elever er også en negativ selvoppfatning, gjerne på det sosiale og relasjonelle området. En har også funnet at innagerende elever kan ha mangelfull sosial kompetanse, særlig når det gjelder positiv selvhevdelse og aktiv samhandling med jevnaldrede. Nyere forskning har vist at atferden er overraskende omfattende i norsk skole, omtrent like vanlig som utagerende atferd.

Årsakene til innagerende atferd kan variere avhengig for eksempel teoretisk ståsted. Det kan imidlertid være grunn til å anta at en bred tilnærming, både i forhold til forståelse av årsak samt iverksetting av tiltak, kan være fruktbar. En bør med andre ord ta hensyn til både individ og kontekst.

I arbeidet med oppgaven gikk jeg ut fra en antagelse om at en styrking av selvoppfatningen hos innagerende elever vil kunne ha en gunstig innvirkning på deres fungering i skolen, og at skolen dessuten har stor påvirkningskraft på elevenes selvoppfatning. Med sosial-kognitiv teori og Banduras "self-efficacy"-begrep som teoretisk innfallsvinkel til selvoppfatning, ble det sentrale anliggendet derfor hvordan skolen kan styrke elevenes forventning om mestring.

Jeg mener at skolen kan bidra til å styrke selvoppfatningen hos innagerende elever ved å hjelpe eleven med å sette seg utfordrende men realistiske mål, samt være bevisst de fire kildene til "self-efficacy"-informasjon. Viktigst i denne forbindelsen er vektleggingen av at eleven må få mulighet til å erfare mestring. Da innagerende elever ikke er en homogen vil det variere hvor det er gunstig å sette inn tiltak. Derfor

mener jeg at "self-efficacy"- prinsippet er et fruktbart utgangspunkt. På grunn av en oppgave- og situasjonsspesifikk natur, kan tiltak basert på dette prinsippet tilpasses enkelteleven.

To områder kan sies å være særlig viktige når det gjelder arbeidet med å styrke innagerende elevers selvoppfatning: relasjonen mellom lærer og elev og det sosiale aspektet ved skolehverdagen. En god relasjon kan være selve utgangspunktet, og til og med en forutsetning for et vellykket resultat. I denne forbindelsen bør læreren ha evne til å se alle elever, være empatisk og anerkjennende. Dette vil kunne være et godt utgangspunkt for å gi innagerende elever en tilpasset opplæring. Denne tilpassingen bør på grunn av innagerende elevers vansker også omfatte mer enn fokus på fag. Det å rette oppmerksomhet mot det sosiale livet i skolen er derfor viktig.

I forhold til det sosiale aspektet ved skolehverdagen, er det en rekke forhold som læreren kan og bør påvirke, og som i sin tur kan bidra til å styrke innagerende elevers forventning om mestring. For det første er læringsmiljøet og klimaet i klassen av stor betydning. Fokus på læring, trygghet, samhold og vennskap er her viktige stikkord. Elevenes sosiale kompetanse, både når det gjelder enkelteleven og resten av klassen, er også et viktig fokuseringsområde. Utvikling av sosiale ferdigheter bør derfor være en naturlig del av skolens hverdag.

Jeg mener at mine funn kan ha en praktisk nytteverdi i dagens skole når det gjelder å rette fokus mot en noe "bortglemt" elevgruppe, samt å utvikle fruktbare tiltak.

Prinsippet om "self-efficacy" er videre sentralt i tilpasset opplæring, og det er derfor mulig at mine funn kan ha betydning også for andre elevgrupper, eller elever flest. Hva jeg har kommet fram til kan også ha implikasjoner for framtidig forskning og teoribygging. Det bør blant annet utvikles en bedre forståelse av problemområdet innagerende atferd generelt, og fruktbare tiltak spesielt.

Referanser

Bae, B. (1992): Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I: Bae, B. & Waastad, J.E. (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, B. & Waastad, J.E. (red.) (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1999): Social cognitive theory of personality. I: Cervone, D. & Shoda, Y. (ed.), *The coherence of personality. Social-cognitive bases of consistency, variability and organization*. New York: The Guilford Press.

Berg, N.B.J. (2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Birnik, H. (1998): *Lærare-elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Chazan, M., Laing, A.F. & Davies, D. (1994): *Emotional and behavioral difficulties in middle childhood: Identification, assessment and intervention in school*. London: The Falmer Press.

Chazan, M., Laing, A.F., Davies, D. & Phillips, R. (1998): *Helping socially withdrawn and isolated children and adolescents*. London: Cassell.

Collins, J. (1996): *The quiet child*. London: Cassell.

Dale, E.L. (red) (1996): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Duesund, L. (1995): *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ekeberg, T.R. & Holmberg, J.B. (2005): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eysenck, H.J. (ed) (1970): *Readings in extraversion-introversion 1. Theoretical and methodological issues*. London: Staples Press.

Elliott, S.H. & Gresham, F.M. (2002): *Undervisning i sosiale ferdigheter – En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Frønes, I. (1995): *De likeverdige*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gresham, F.M. & Kern, L. (2004): Internalizing Behavior Problems in Children and Adolescents. I: Rutherford, R.B., Quinn, M.M. & Mathur, S.R. (ed), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. New York: The Guilford Press.

Johansen, K.B. (2003): Elever med innadvendt- og elever med aggressiv atferd. Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen. I: *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, nr. 1/2003, s. 32-52.

Juul, J. & Jensen, H. (2002): *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighet til ansvarlighed*. København: Apostrof.

Juul, J. & Jensen, H. (2003): *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa Förlag.

Kauffman, J.M. (2001): *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Kinge, E. (1999): *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Kvebæk, D. (2000): Vis respekt for de innadvendte! I: *Hjem og skole*, nr. 1/2000, s. 22-23.

Lauvdal, T. (1990): Pedagogisk omtanke om omsorg i skolen. I: Jensen, K. (red.), *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lov av 17. juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) samt forskifter. (2005). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag Lovdata.

Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, T. (2002): Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: Lund, T., Kleven, T.A., Kvernbekk, T. & Christophersen, K-A. (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.

Læreplanverket for den 10-årige Grunnskolen (L97) 1996. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Nielsen, J. (2004): *Problematferd. Børns og unges utfordringer til fellesskabet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & Sørli, M-A. (1998a): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), rapport 12a/1998.

Nordahl, T. & Sørli, M-A. (1998b): *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner. Delrapport 3 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), rapport 12d/98.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Tilrettelegging av betingelser for effektiv læring og innovasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.

Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningdepartementet.

Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Pape, K. (2001): *Læreren – pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Pajares, F. (1997): Current directions in self-efficacy research. I: Maehr, M.L. og Pintrich, P.R. (ed), *Advances in motivation and achievement. Volume 10*. Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc.

Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987): Peer relations and later adjustment: Are low-accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, s. 357-389.

Rubin, K.H. (1993): The Waterloo Longitudinal Project: Correlates and Consequences of Social Withdrawal from Childhood to Adolescence. I: Rubin, K.H.

& Asendorpf, J.B. (ed), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rubin, K.H. & Asendorpf, J.B. (ed) (1993): *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Røkenes, O.H., Lossius, K. & Mausest, T. (1996): *Kommunikasjon og sosialt samspill*. Oslo: Cappelen Forlag A/S.

Schibbye, A.L.L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schmuck, R. A. & Schmuck, P.A. (1992): *Livet i klasserommet*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2002): The Development of Academic Self-efficacy. I: Eccles, J. & Wigfield, A. (ed), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.

Schultz, J-H., Hauge, A-M. & Støre, H. (2004): *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schwarzer, R. (ed) (1992): *Self-efficacy: Thought Control of Action*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Slåttøy, A. (2002): *Problematferd i klasserommet – en lærerveiledning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Standal, A.T. (1998): *Introvert problematikk i skolen: en intervjuundersøkelse med lærere og PP-rådgivere*. Oslo: Universitetet.

Strandkleiv, O.I. & Lindbæck, S.O. (2005): *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.

Sørli, M-A. (1998): *Mestring og tilkortkomming i skolen. Fokus på elevers sosiale kompetanse og selvoppfatning. Delrapport 2 fra forskningsprosjekt "Skole og samspillsvanser"*. Oslo: Nordisk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), rapport 12c/1998.

van Manen, M. (1993): *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Norge: Caspar Forlag.

Webster-Stratton, C. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Zimbardo, P.G. & Radl, S.L. (1981): *The Shy Child*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K. & Leirvik, B. (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

